

**Universidade de Lisboa**



**O Contributo da *Dimensão Estética* para a Formação  
Integral do Aluno do Ensino Secundário**

Daniela Isabel Morais Noné

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Filosofia

2014



**Universidade de Lisboa**



**O Contributo da *Dimensão Estética* para a Formação  
Integral do Aluno do Ensino Secundário**

Daniela Isabel Morais Noné

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada pelo Professor Doutor  
Carlos João Correia

Mestrado em Ensino de Filosofia

2014



“Temos a arte para não morrer da verdade.”

Friedrich Nietzsche, *A Vontade de Poder*

**Ilustração:**  
Caspar David Friedrich [1774-1840]  
*O Viajante Sobre o Mar de Névoa,*  
Óleo sobre tela, 1818  
Museu Kunsthalle, Hamburgo



## **Agradecimentos**

À professora Helena Lebre, por me ter mostrado que é com amor que se ensina. Por me ter deixado voar sobre a sua alçada. Por ser hoje a professora que eu gostaria de amanhã me tornar.

Ao orientador deste relatório, o professor Carlos João Correia, pela constante disponibilidade e amabilidade com que me auxiliou ao longo deste percurso.

À professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira que através das suas *Didáticas da Filosofia* ressuscitou em mim a vontade de aprender e, ainda mais, de ensinar.

Ao professor Carlos Couto S.C., por, ao longo do meu percurso académico, ter reforçado a minha crença de que não há limites que possam confinar o espírito.

Aos meus colegas de mestrado, Anabela, João e César por, para além de comigo terem partilhado as alegrias e as angústias deste percurso, se terem revelado pessoas fantásticas.

À minha amiga Margarida, pelo seu apoio incessante e pela amizade incondicional.

À princesa Daniela, pelo seu sorriso e palavras meigas. Pela sua inocência, aquela que gostaria de ainda carregar comigo.

Ao meu pai, pelo esforço que sempre fez para que nada me falte.

À minha mãe, sem a qual jamais poderia hoje escrever estas páginas. Pelo amor, dedicação e apoio incondicional que todos os dias me transmite. Por ser a mulher mais bonita do mundo, aquela que mais amo e admiro.

E ao meu irmão, pelo trilho que comigo percorre desde o dia em que nasci. Pelo *admirável mundo novo* que me mostrou. Pela leveza do seu ser, fonte da minha inspiração.

**Resumo:** O presente relatório aborda os pressupostos inerentes ao ensino da dimensão estética, pensada num triplo registo: primeiramente, como projeto pedagógico que visa o estímulo da sensibilidade e da cultura imagética; de seguida, como problema filosófico que reflete sobre a experiência estética e a criação artística, num alargamento concetual das estruturas mentais; e finalmente, como prática letiva através da exposição dos princípios subjacentes ao ato educativo, em cinco dimensões distintas: a objetiva (que conteúdos programáticos se ensinam), subjetiva (a quem se dirige a aprendizagem), a expressiva (que metodologia de ensino se utiliza), a axiológica (que valores se ensinam) e a teleológica (que fins se esperam atingir).

Este estudo apresenta-se, assim, como uma reflexão teórica sobre o contributo das aprendizagens, fornecidas pela dimensão estética, para a formação integral do aluno do ensino secundário, cujos fundamentos abarcam a prática de ensino supervisionada efetuada na Escola Secundária Eça de Queirós a duas turmas da disciplina de filosofia do 10º ano de escolaridade.

**Palavras-chave:** Filosofia, Ensino, Estética, Arte, Sensibilidade.

**Abstract:** This following report approaches the inherent assumptions on the teaching of the aesthetic dimension, according to three different levels: first, as a pedagogical project that aims to stimulate the sensibility and the imaged culture; secondly, as a philosophical problem that reflects on the aesthetic experience and the artistic creation, according to a conceptual extension of the structures of thought; Finally, as a teaching practice, through the exposure of the underlying principles of the educational act, in five different dimensions: the objective one (which curriculum are taught), the subjective one (to whom is directed the learning), the expressive one (which teaching methodology is used), the axiological one (which values are taught) and the teleological one (which purposes are expected to be achieved).

This study is therefore presented as a theoretical reflection on the contribution of learning, provided by the aesthetic dimension, to the whole formation of the high school's student, whose grounds encompass the supervised teaching practice performed in the Eça de Queirós High School, on the philosophy subject of two 10<sup>th</sup> grade classes.

**Keywords:** Philosophy, Teaching, Aesthetics, Art, Sensibility.

## Índice

Introdução.....	1
1. Parte I – A Dimensão Estética como Projeto Pedagógico.....	4
1.1. Enquadramento da Dimensão Estética na Disciplina de Filosofia.....	5
1.2. A Relevância do Estudo da Dimensão Estética no Ensino Secundário.....	6
1.2.1. A Educação Estética.....	6
1.2.2. Uma Abertura Didática à Cultura Imagética .....	11
2. Parte II – A Dimensão Estética como Problema Filosófico.....	14
2.1. A Experiência Estética como Movimento para a Sensibilidade .....	15
2.2. A Criação Artística como Interpretação do Mundo.....	21
3. Parte III – A Dimensão Estética como Prática Letiva .....	31
3.1. Apresentação do Percorso Letivo .....	32
3.1.1. O Espaço Escolar .....	32
3.1.2. As Turmas .....	34
3.1.3. O Contexto da Lecionação.....	38
3.2. Justificação Científico-Pedagógica das Estratégias Utilizadas.....	40
3.1.1. Método Dialógico-Expositivo.....	40
3.2.1. Materiais Didáticos .....	43
3.3. Apresentação das Aulas Lecionadas.....	46
3.4. Elementos de Avaliação .....	59
4. Parte IV – Reflexões Finais.....	62
4.1. Súmula da Recetividade dos Alunos ao Ensino da Dimensão Estética.....	63
4.2. Conclusão Final.....	65
Referências Bibliográficas .....	69
Anexos .....	72

## Introdução

O presente relatório apresenta o trabalho realizado no decorrer das aulas lecionadas a duas turmas do 10º ano de escolaridade da Escola Secundária Eça de Queirós, subordinadas aos conteúdos programáticos que constituem a *Dimensão Estética*. Para a exposição desse trabalho efetuado se erigir como manifestação globalizante do processo que o reitera, torna-se necessário prover este relatório de diferentes planos de pensamento.

Primeiramente, a dimensão estética apresenta-se como passível de se efetivar como recetiva a um plano pedagógico que reflete os seus conteúdos como relevantes, não só para o enriquecimento cognitivo do aluno, mas, sobretudo, para o seu desenvolvimento enquanto agente humano. Partindo do princípio que a educação promove o aperfeiçoamento da humanidade que cada um de nós em si carrega, traduzido para o plano teleológico da educação como o exercício e cultivo da cidadania e da identidade pessoal, surge a possibilidade de estabelecer uma relação entre essa finalidade e o processo de maturação que lhe antecede. Desta forma, no primeiro capítulo deste relatório – *a dimensão estética como projeto pedagógico* (1), indagamos sobre a relevância de um estudo, que estimula simultaneamente a faculdade de sentir e o entendimento, para a formação integral, enquanto ser pessoal e social, do aluno do ensino secundário (1.2.1.).

Para tal, exploramos a natureza intermédia de um estado dito estético, de contemplação e fruição artística, que harmoniza e integra, no domínio moral e intelectual, o plano contingente da existência física. A contribuição desse estado preparatório para a aprendizagem do aluno é pensada através de uma apologia da sensibilidade cultural e estética.

Assim, as implicações de uma educação que premeia o contato com a cultura artística não se reduzem à subunidade programática da dimensão estética ou mesmo à disciplina de filosofia, mas sim à formação integral do aluno, dado o seu cariz transversal e interdisciplinar. Porém, a pertinência desta indagação no presente relatório dá-se pela visível aproximação e

partilha conceitual, entre os propósitos dessa instrução e a natureza dos conteúdos programáticos estudados na dimensão estética.

Do estudo desta subunidade, e apresentando-se como segunda implicação pedagógica, abordamos a aproximação do aluno à criação artística através de uma hermenêutica da imagem (1.2.2.), cujos resultados didáticos acompanham a preferência dada à pintura nas aulas lecionadas.

No segundo capítulo do relatório – *a dimensão estética como problema filosófico* (2), apresentamos uma reflexão teórica dos conteúdos lecionados e que oscilam entre puramente estéticos e relativos à filosofia da arte, o que permite uma dupla problematização: primeiramente, *a experiência estética como movimento para a sensibilidade* (2.1.) onde se aborda a relação entre o sensível e o inteligível a partir do *livre jogo das faculdades* anunciada por Immanuel Kant; de seguida, é explorada a *natureza da criação artística* (2.2.), numa tentativa de adequação à arte contemporânea, pela compreensão do sentido da própria experiência estética.

Assim, não só estes se apresentam como demonstrativos do exercício de investigação filosófica efetuado pelo professor na preparação da prática letiva, como também sendo passíveis de serem interpretados em correlação e complementaridade com o projeto pedagógico sustentado neste relatório.

Projeto esse que é, no capítulo referente à *dimensão estética como prática letiva* (3), abordado de acordo com a sua lecionação. Partimos para tal dos princípios subjacentes ao próprio ato educativo (Marmoto, 1990, p. 263): a quem se dirige a aprendizagem – *dimensão subjetiva*; que método de ensino e materiais didáticos são utilizados – *dimensão expressiva*; que conteúdos programáticos se ensinam – *dimensão objetiva*;

Por fim, nas considerações finais (4), retiramos do ato educativo os valores que este transmitiu - *dimensão axiológica*, e as suas finalidades – *dimensão teleológica*.

Desta forma, o intuito deste relatório prende-se com a construção de um sistema pedagógico que potencie e demonstre a relevância do estudo da dimensão estética para a formação integral do aluno do ensino secundário.

Por outro lado, possui também a preocupação em mostrar-se como constituindo uma abordagem refletida e fundamentada sobre o ensino da estética, que ocupa no âmbito da disciplina de filosofia um lugar secundário (1.1.) face aos restantes conteúdos programáticos. A sua aplicação ao nível das práticas de ensino enunciadas neste relatório e do seu contributo para a aprendizagem pretende, assim, restituir à estética aquele que consideramos ser o seu inegável estatuto pedagógico.

PARTE I

*A Dimensão Estética  
como Projeto Pedagógico*

“A educação precisa tanto de formação técnica e científica  
como de sonhos e utopias.”

Paulo Freire, *Sobre Educação*

“O caminho para a cabeça tem de ser aberto pelo coração.”

Friedrich Schiller, *Sobre a Educação Estética do Ser Humano*



### 1.1. Enquadramento da *Dimensão Estética* na Disciplina de Filosofia

Para um enquadramento da unidade programática no presente programa de filosofia para o ensino secundário apresentamos as suas finalidades, que apontam para cinco pontos fundamentais. Podemos resumir essas diretrizes como direcionadas para um exercício pessoal da razão e da autonomia do pensar, através de um desenvolvimento pessoal do indivíduo no que concerne à sua integração pessoal, ao campo social e político da vida comunitária, ao desenvolvimento de uma sensibilidade estética e à tomada de posição sobre o sentido da sua existência (Programa de Filosofia, p.8). Assumindo-se como os pilares sobre os quais a disciplina de filosofia se deve erigir, estas ferramentas são consideradas como basilares para a correta passagem do aluno pelo universo desta disciplina.

Neste sentido, as aulas que compõem o presente relatório, tal como qualquer conteúdo programático da disciplina, encontra-se necessariamente pensadas numa tentativa de responder à totalidade das finalidades permeadas pelo programa de filosofia. Não obstante, elas possuem a especificidade de ir ao encontro do desenvolvimento da sensibilidade estética e cultural de forma invariavelmente direta.

Tal como o presente programa de filosofia revoga, é intenção da disciplina «proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza e da diversidade cultural e da arte como meio de realização pessoal, como expressão de identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência» (*Ibidem*).

Valorizando as dimensões éticas e culturais da educação esta adquire a importante tarefa de «fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade.» Porém, tal tarefa é indissociável de uma prévia «compreensão de si mesmo numa espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da autocrítica» (DELORS, 2008, p. 10).

Ora, a especificidade da lecionação da dimensão estética, reside no seu carácter facultativo, sendo por isso a disciplina de filosofia passível de não abarcar esse desenvolvimento da sensibilidade cultural e estética, fundamental para a dita viagem interior salientada por Delors.

Assim, o presente programa de filosofia referente ao 10º ano de escolaridade aponta para a possibilidade do docente efetuar uma escolha ao nível dos seus conteúdos programáticos. Na unidade II, A Ação Humana e os Valores, subunidade III, Dimensões da Ação Humana e dos Valores, o último capítulo é dedicado ao estudo de uma dimensão correspondente a uma experiência valorativa do ser humano, seja ela a experiência religiosa ou a experiência estética. Neste sentido, a justificação para a preferência desta última é dupla: primeiramente, fazemos referência à abertura que o seu estudo possibilita ao nível do estímulo da faculdade de sentir; de seguida, apontamos o enriquecimento cognitivo que a interpretação do universo imagético proporcionado pela estética fornece ao aluno da disciplina de filosofia.

O contributo da dimensão estética para o enriquecimento do aluno de filosofia parece-nos, porém, possuir uma riqueza que ultrapassa, em extensão e finalidade, a mera aprendizagem dos conteúdos programáticos que a compõem. Não só acreditamos que o seu estudo é fundamental para uma aprendizagem mais profunda e completa no âmbito da disciplina de filosofia, como também para a própria construção e desenvolvimento do aluno enquanto um ser em constante transformação e redefinição. Não se trata então, de uma componente particular à disciplina de filosofia, mas sim de um elemento de cariz interdisciplinar, fundamental para a formação integral do aluno.

Analisando o atual modelo educacional percebemos que nas instituições de ensino a arte é considerada como periférica ao desenvolvimento do aluno, não ocupando uma posição central no currículo escolar (Eisner, 1972, p. 2). Este facto é visível na constituição do currículo pedagógico dos alunos do ensino secundário que, com exceção dos cursos especializados na vertente artística, relega a arte a mero acessório ilustrativo. Desta forma

deparamo-nos com um modelo de ensino onde a dimensão estética é uma «dimensão secundarizada, esquecida ou mesmo reprimida, não só pelos currículos e métodos pedagógicos, como até pela própria cultura dominante» (Ribeiro dos Santos, 1996, p. 204).

Este esquecimento da dimensão estética nos currículos escolares surge em consonância com o modelo educacional da pós-modernidade. O progresso científico e tecnológico que caracteriza a sociedade atual afasta progressivamente o ensino da sua vertente humanística.

## **1.2. A Relevância do Ensino da Dimensão Estética**

### **1.2.1. A Educação Estética**

Vimos anteriormente que é chegado o momento de repensar o modelo de ensino no sentido de conciliar o advento do espírito científico com o «tecido social e cultural» e com os «valores essenciais do ser humano» (Papadoupou, In Delors, 2005, p. 33). Porque um ensino que se funda num modelo lógico de pensamento<sup>1</sup> exponencia a racionalidade mas carece de substrato vivencial, na medida em que «o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida» (Alves, 2001, p. 19). Trata-se de um tipo de aprendizagem que visa o aperfeiçoamento da razão mas que não premeia as restantes faculdades humanas da mesma forma. Assim, o resultado de uma aprendizagem que se rege por um desenvolvimento unilateral das faculdades humanas resulta numa fragmentação da essência humana, o que na prática se reverte numa carência de sentido para o conhecimento adquirido.

Acreditamos, assim, que o desenvolvimento integral do homem não se pode basear numa visão dualista do ser onde o seu entendimento é estimulado de forma isolada da sua sensibilidade. António Damásio apontou

---

<sup>1</sup> Referimo-nos ao legado da Lógica Metafísica e do Idealismo Lógico. A educação tem a lógica como seu modelo de ensino, o que resulta numa aprendizagem excessivamente racionalista.

esse erro ao cogito cartesiano: *existo e sinto, logo penso*, seria a formulação acertada dessa inferência. Neste sentido, torna-se necessário pensar o sistema de ensino como sendo capaz de abarcar a totalidade do ser num estímulo harmonioso das suas faculdades.

A dimensão estética edifica-se, assim, não só como parte integrante do projeto pedagógico mas também como sendo aquela que possibilita uma harmonia no processo de aprendizagem. Isto implica que todo o ensino onde esta está ausente se encontra irremediavelmente incompleto e portanto incapaz de fornecer aos alunos os conhecimentos e as competências a que se propõe. Todavia, podemos questionar-nos a cerca do fundamento desta conceção. Se o objetivo basilar do ensino é a formação intelectual de cidadãos por que motivo deve ele premiar também um estímulo da faculdade de sentir? Que benefícios estão aliados a um ensino que abarque a dimensão estética?

Principiemos pelo aspeto que nos parece mais evidente e que acreditamos não ser passível de contestação: uma educação que estimula a sensibilidade através da proximidade com a arte refine os costumes e aperfeiçoa o carácter do homem. Já Platão, pronunciando-se sobre os ideais educacionais da *pólis*, referia que a ausência de graça, de ritmo e harmonia está intimamente ligada a um mau estilo e a um mau carácter (Platão, 2008, III, 401). A disposição moral da alma seria então determinada pelo reconhecimento desse ritmo e harmonia, próprios do sentimento estético, ou não fosse a virtude a plena concordância entre razão e emoção (Platão, 2004, 653b). Porém, o alcance que advogamos à dimensão estética ultrapassa este plano ético e dirige-se ao cerne da aprendizagem humana.

Vimos anteriormente que o currículo escolar atual possui como objetivo pedagógico basilar a formação de cidadãos conscientes e ativos. A escola é assim encarada como o espaço privilegiado de inserção do indivíduo na sociedade, o que pressupõe que a educação é a ferramenta que torna possível a transição de um estado físico, de natureza sensível, para um estado moral, regido pelas leis da razão.

Friedrich Schiller, nas suas *Cartas Sobre a Educação do Ser Humano*, explica esta transição através da implementação necessária de um estágio intermédio, de mediação entre o homem sensível e o homem intelectual e moral: o estado estético. Diz-nos Schiller (1994, p. 81) que «a transição do estado passivo do sentir ao ativo do pensar e querer não se processa portanto de outra maneira senão através de um estado intermédio de liberdade estética». Mas o que justifica a necessidade desse estado de transição?

No estado físico o homem relaciona-se com o mundo de forma passiva, sentindo-o apenas. As leis da natureza ditam as contingências da sua existência. Desta forma, «o ser humano no seu estado *físico* apenas sofre o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado *estético* e domina-o no estado *moral*» (*Ibidem*, p. 84). Essa libertação proporcionada pela via estética dá-se pela capacidade que esta possui em elevar o homem a um plano de exterioridade face à natureza. É pela via da contemplação que ele se torna livre face ao constrangimento provocado pelas leis naturais. Dá-se, assim, uma transcendência, que é também uma libertação, do ser enquanto realidade, através da sensibilidade.

A necessidade deste estado estético encontra-se, então, intrinsecamente relacionada com a sua função preparatória, de integração do sensível no plano das leis da razão sem que estas se tenham de impor à sensibilidade. O estado estético é, assim, aquele que age no espírito humano preparando-o para o estado intelectual e moral, suavizando essa transição de modo a que esta ocorra harmoniosamente. A consequência de um não desenvolvimento deste estado estético resulta, justamente, num processo de transição que violenta o espírito.

Para Schiller a beleza possui a particularidade de se instituir entre o sensível e o inteligível<sup>2</sup>, superando os dualismos metafísicos que opõem a forma à matéria, o finito ao absoluto, a subjetividade à objetividade ou a

---

<sup>2</sup> Este estatuto dado à beleza remonta para conceção platónica do belo como ideia intermédia, a única que reluz no mundo sensível (Platão, 2008, 250d, p. 248).

razão ao sentimento. Apenas pela beleza pode o homem alcançar a liberdade. A liberdade nasce da tendência que o homem tem para a beleza. Só esta lhe dá autonomia.

A proposta de Schiller pretende, assim, colmatar o dualismo entre razão e sentimento. O homem deve formar-se através da tensão dessas duas forças, pois estas, consideradas isoladamente, são incapazes de dotar de harmonia o espírito humano. Se o homem se abandona aos sentidos, então ele reduz-se ao plano da natureza. Ao abandonar-se à razão, a natureza escapa-lhe, resistindo ao seu domínio. Pensamento e sensibilidade formam o homem integralmente.

A dimensão estética desempenha, assim, um papel mediador para a realização moral. Através de uma educação pela vida da estética se dá a conciliação harmoniosa entre as nossas inclinações sensíveis e o dever moral. «É pela beleza que o homem sensível é conduzido à forma e o homem espiritual é reconduzido à matéria» (*Ibidem*, p. 91).

Se aplicarmos esta tese ao modelo de educação atual somos levados a apontar, tal como Schiller, que um Estado cuja unidade moral dos cidadãos se constrói suprimindo o diverso dos indivíduos que o compõem resulta numa sociedade imperfeita. Em última instância, Schiller pede à humanidade que faça uso da sua razão, para que os homens se tornem criadores livres, onde a arte é um instrumento educativo para o aperfeiçoamento do sujeito moral. Este é o ideal da *paideia*, a forma natural e genuinamente humana de educação.

Ora, as consequências pedagógicas de um modelo de educação que pressupõe a dimensão estética como sua parte constituinte surgem, precisamente, na adequação das formas unificantes de pensamento à multiplicidade sensível, ou seja, criando uma relação entre o conhecimento racional e as vivências do real. Apenas desta forma pode o ser relacionar-se com o mundo de forma autónoma e exponenciando a totalidade daquilo que é. A estética “brota da pujança do ser e da vida. É manifestação da liberdade da natureza do espírito” (Ribeiros dos Santos, 1996, p. 215).

Porém, consideramos pertinente esclarecer que o propósito do que estamos aqui a sugerir não se baseia apenas numa educação artística ou pela arte nem visa meramente o desenvolvimento da sensibilidade<sup>3</sup> ou o aperfeiçoamento do gosto mas sim este desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas, ou seja, de um tipo de educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio humano (Read, 1982, p. 20), onde a arte é um recurso para a formação de conceitos, que dessa forma adquirem uma maior plasticidade e adequação às próprias vivências dos alunos. Como referimos anteriormente o objetivo geral da educação passa por um desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente essa individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.

Mais do que a perfeita compreensão dos conteúdos programático associados à dimensão estética, parece-nos ser a experiência que em volta desses o professor pode criar, que possibilita ao aluno um olhar renovado sobre o mundo e, quem sabe, sobre si mesmo – um olhar que é agora artístico.

### **1.2.2. Uma Abertura Didática à Cultura Imagética**

Esse olhar artístico de que falamos revoga a necessidade de, tal como a proposta de Schiller propõe, a arte acompanhar a experiência cognitiva de tal forma que as faculdades humanas do entendimento e da sensibilidade se aperfeiçoem harmoniosamente e em sintonia. Ora, alegar que a arte deve ser parte integrante do currículo escolar é afirmar que esta é passível de ocupar um espaço próprio no desenvolvimento das aprendizagens escolares.

Uma educação estética deve premiar, assim, o estudo das percepções subjacentes à experiência estética onde o aluno aprende a receber as

---

<sup>3</sup> Não se trata da defesa de um sensualismo, onde se eleva o plano da sensibilidade face ao plano do entendimento, mas sim de um modelo de educação que abarca as duas faculdades.

mensagens emitidas pelas obras de arte, da mesma forma que aprende a interpretar o sentido das palavras através da análise de textos filosóficos. Tratar-se-ia de uma hermenêutica iconográfica por meio da qual o conteúdo da obra de arte é tornado compreensível. Gadamer (1996, p. 211) aborda, precisamente, a arte como fenómeno hermenêutico por excelência, uma vez que o próprio processo interpretativo reclama uma simbiose entre o ser da obra e a representação simbólica por parte do seu intérprete. A presença específica da obra de arte é um acesso à representação do ser.

Este processo interpretativo das obras de arte contraria a tendência para a instrumentalização da arte como suporte gráfico. Não pretendemos com isto repudiar a presença de ilustrações nos manuais escolares ou nos materiais didáticos, mas sim pedir por um aproveitamento concetual dessas imagens, onde elas deixariam de servir apenas como um suporte que o professor utiliza para reforçar ou ilustrar uma ideia presente no programa científico da disciplina. Até porque esta relação passiva com a arte «não procura provocar o conhecimento da obra e a compreensão desta conjunção inédita de um autor, de um assunto e de uma técnica mas, procura, exclusivamente, fazer de maneira que ilustrem este ou aquele conteúdo do programa de estudos» (Tardy, 1976, p.32).

Esta forma de aproveitamento da imagem é demasiado redutora pois «a imagem, porque é não-verbal e procede de acordo com regras de funcionamento diferentes, está particularmente apta a desenvolver no utilizador uma faculdade de participação e de elaboração cognitiva» (Jaquinot-Delaunay, 2006, p. 96). Para tal, é necessário criar uma dinâmica que permita aos alunos apreenderem a imagem não só como uma representação visual associada a um determinado conteúdo programático mas também uma fonte de possíveis articulações significativas, ou seja, é «fundamental que se encoraje qualquer contribuição pessoal do destinatário face à mensagem inerente a qualquer imagem» (*Ibidem*).

Trata-se, assim, de instaurar a hermenêutica da imagem onde «o ato didático, definido como processo de produção de sentido, poderia procurar explorar a função estética que reinstaura a atividade produtora do



destinatário» (*Ibidem*, 120). A arte é aqui potencializada na diversidade de significações e aprendizagens que o aluno pode conceber através da sua visualização e interpretação.

## PARTE II

# *A Dimensão Estética como Problema Filosófico*

“O cérebro é um volume espaço-temporal: incumbe à arte traçar nele novos  
caminhos actuais.”

Gilles Deleuze, *Conversações*

“Aquele que não imagina uma luz mais forte e melhor do que aquela que o  
seu olho mortal é capaz de ver, não sabe sequer o que seja imaginar.”

William Blake, *A União do Céu e do Inferno*

## **2. A Dimensão Estética como Problema Filosófico**

Os conteúdos programáticos que constituem a subunidade da dimensão estética apresentam-se como propícios a uma indagação filosófica que abarca o domínio da estética como teoria da sensibilidade e o domínio da estética como disciplina que reflete filosoficamente sobre a arte (Huisman, 2000, pp. 9-10). Desta forma, este capítulo do presente relatório apresenta-se como a reflexão teórica que precede a lecionação da subunidade da dimensão estética e que pretende, pelo duplo registo em que se funda, pensar este corpo de estudos como passível de se edificar numa abertura problematizante dos conteúdos específicos da estética.

### **2.1. A Experiência Estética como Movimento para a Sensibilidade**

Quando em 1750, Alexander Baumgarten apresenta na primeira parte da sua obra *Aesthetica*<sup>4</sup> o conjunto das suas investigações sobre o belo, este não só amplifica a terminologia filosófica através da introdução de um novo conceito, como desenvolve a primeira tentativa moderna de fundamentação da estética como disciplina filosófica de estatuto próprio<sup>5</sup>. Contrapondo-se ao domínio do racionalismo lógico predominante na época, a *Aesthetica* consolidou-se como uma obra de rutura concetual dada a abertura intelectual ao universo especulativo, onde se atribui ao domínio da sensibilidade um estatuto renovado.

Duas implicações surgem de imediato. Primeiramente, torna-se necessário compreender que esta rutura que mencionamos brota da usual repartição que, na história do pensamento filosófico, se efetua entre duas fases distintas da estética. Parece-nos, aliás, que mais do que duas fases de uma mesma dimensão discursiva que, por bifurcação, sofre um desvio no

---

<sup>4</sup> Baumgarten iniciou as suas investigações sobre as representações sensíveis e o conceito do belo em 1735 nas *Meditações Filosóficas sobre as Questões da Obra Poética*, cujas teses fundamentais constituíram, quinze anos depois, a base para a sua *Aesthetica*.

<sup>5</sup> Parece-nos relevante evidenciar que, para alguns teóricos da estética, esta afirmação não é consensual. Tal é o caso de Benedetto Croce que, no *Breviário de Estética*, considera que Giambattista Vico ao indagar sobre a imaginação poética em *A Ciência Nova* se torna o primeiro verdadeiro sistematizador do pensamento estético.

seu campo semântico, este dualismo presente no pensamento estético é o resultado da sua deslocação para um campo isolado de reflexão, que demarca o seu objeto de estudo como independente. Ora, se a obra de Baumgarten funda a estética como a teoria da sensibilidade, cujos mecanismos que a compõem são analisados dentro de um campo problemático cuja pensabilidade não depende de um outro, então pressupõe-se que anteriormente tal não acontecia. E assim, dizer que a estética como disciplina filosófica, com um objeto de estudo próprio, nasce no século XVIII, implica a conotação de todas as reflexões que lhe precederam como partes constituintes de uma *pré-estética*.

Esta dissemelhança não revoga o mérito de uma face à outra mas sim uma transição por sucessão temporal entre a estética moderna e o período que, não só a antecede, como lhe faculta os pressupostos sobre os quais esta se funda. A riqueza e profundidade das investigações clássicas, medievais e renascentistas sobre o belo, o sensível e o artístico, a par com o projeto antropomórfico que gradualmente se vinha a instalar no espírito do homem moderno, exigiram a autonomia do pensamento estético.

Assim, a segunda implicação que se impõe interroga-nos precisamente sobre esta autonomia que caracteriza a estética moderna, face ao período que a antecedeu. Apesar da reflexão filosófica a respeito da beleza e da criação artística ter estado sempre presente ao longo da história da filosofia, compreendemos que esta não se encontrava desvinculada de outras questões e, por isso, não eram pensadas por si mesmas, mas em consequência ou por correlação com domínios que excedem ou limitam uma reflexão puramente estética. Desta forma, no período clássico da estética, esta não possui um objeto de estudo próprio e as meditações em seu torno acontecem por uma necessidade que supera a extensão dos problemas que lhe são específicos.

Porém, esta dependência ontológica da estética é superada por Baumgarten não apenas porque este lhe fornece uma dimensão crítica sem precedentes e um método de investigação singular, mas principalmente porque a libertou do plano de uma metafísica do belo em que até então se

encontrava subjugada. A estética torna-se uma ciência que trata o conhecimento sensível e por isso se refere a um pensamento puro e sensitivo com a finalidade de produzir beleza. E foi esta relação direta entre o sensível e o belo que fez da estética moderna uma teoria da sensibilidade.

Se recuarmos, por exemplo, até ao platonismo, que é considerado pela maioria dos estetas como sendo a raiz que se encontra na base de todo o pensamento estético<sup>6</sup>, encontramos claramente uma reflexão sobre a beleza<sup>7</sup>. Porém, essa reflexão não se relaciona com o plano da sensibilidade, mas sim com uma metafísica do belo onde a beleza é uma ideia suprassensível. Tal não nos impede obviamente de afirmar que a sua metafísica é marcada por uma vertente claramente estética, ou não fosse a sua dialética progressiva e sistemática de ascensão ao inteligível, culminar na identificação do belo com o bem, através da força motora fornecida pelo amor. Porém, em Platão, tal como nos restantes pensadores clássicos, as manifestações sensíveis do belo são reduzidas a um plano de imanência que carece do estatuto

Neste sentido, consideramos que, do contributo de Baumgarten perdura a afirmação de uma doutrina do conhecimento sensível, numa esfera gnosiológica que faz depender do conhecimento a apreciação da beleza. Porém, esta associação entre o sensível e o epistemológico, não permite ainda um alargamento da razão ao campo do suprassensível, capaz de tornar o sentimento uma faculdade independente.

Para tal, é necessário que a sensibilidade deixe de ser pensada como reduzida ao plano das faculdades inteligíveis. «Existe uma nova disposição do sujeito: já não é pela razão que poderá apreender a manifestação do belo (...) mas por meio de uma faculdade de outra ordem» (Ferry, 2012, p. 47).

---

<sup>6</sup> Contudo, afirmar que o platonismo se encontra na raiz do pensamento estético não pressupõe que na filosofia pré-socrática não se encontrem referências às propriedades da beleza ou à natureza das produções artísticas do homem. Bayer, na *História da Estética*, afirma que “a escola pitagórica foi a primeira a dar à estética o seu lugar” (1979, p. 32), através da sua conceção cosmológica da alma-harmonia. Também nos fragmentos de Heráclito [544 a.C. – 480 a.C.] encontramos desde logo a ideia de que “a bela harmonia nasce do que difere” (*fragmento 8*).

<sup>7</sup> Encontramos no conjunto das obras platónicas uma clara tentativa de teorização do belo, tal como sucede em textos como o *Hípias Maior*, o *Banquete* ou o *Fedro*. Não esquecendo a alusão ao estatuto das artes na educação do cidadão da *pólis*, na *República*.

- **A Experiência Estética em Immanuel Kant**

Na *Analítica do Belo* da *Crítica da Faculdade do Juízo*, de 1790, Immanuel Kant [1724-1804] questiona-se sobre quais as faculdades que permitem apreciar o mundo de uma forma estética. Para tal parte de uma apreciação crítica sobre o juízo de gosto.

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, lógico é sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não* pode ser *senão subjetivo*. (KANT, 1998, §1, p. 89).

Afirmando que o juízo de gosto não é um juízo lógico mas sim um juízo estético, Kant admite que a percepção de um objeto como belo é acompanhada de um sentimento de prazer que segue o juízo e cujo predicado não é um conhecimento<sup>8</sup>. Portanto, o juízo de gosto não é *determinante*, mas sim *reflexivo*.

Para compreendermos esta distinção basilar é necessário partir da seguinte indagação: *Como é que o sujeito sensível se relaciona com o mundo fenoménico?* Kant diz-nos que quando a afeção do sujeito cognoscente pela forma de um objeto é seguida de uma representação mental dessa intuição sensível. Para que essa representação possa ser traduzida num conhecimento ela sofre uma síntese pela faculdade de intuir *a priori*, a imaginação, que a liga a um conceito do entendimento, ou seja, aos predicados possíveis do objeto intuído. Desta forma, somos capazes de conhecer porque unificamos a diversidade dos fenómenos atribuindo-lhes conceitos. Trata-se de juízos *determinantes*.

---

<sup>8</sup> “O juízo de gosto porém não se funda absolutamente sobre conceitos e não é em caso algum um conhecimento, mas somente um juízo estético.” (Kant, CFJ, §32, p. 183)

Porém, nem sempre é o caso que a uma intuição sensível o entendimento consiga corresponder um conceito. É o caso do *juízo reflexivo*, o juízo de gosto, onde o diverso do fenómeno resiste à delimitação da forma. Isto resulta não numa paralisação das faculdades cognitivas, mas, pelo contrário, vivifica-as, intensificando a sua atividade através de múltiplas tentativas de encontrar o conceito ausente, que assim permanece. A faculdade da imaginação não se submete ao entendimento mas com ele *joga livremente*<sup>9</sup> e em *concordância*, o que despoleta no sujeito o tal sentimento de prazer que Kant nos diz estar associado ao juízo de gosto<sup>10</sup>: um estado de espírito particular que resulta da harmonia das faculdades e que é *universalmente comunicável*<sup>11</sup>.

Esse estado de espírito resultante do sentimento de prazer vivenciado pelo sujeito na representação do objeto é a condição subjetiva do juízo de gosto. Desta condição resulta que a beleza não é uma propriedade dos fenómenos mas sim atribuída pelo sujeito que julga por si e de forma desinteressada<sup>12</sup> tanto das suas inclinações sensíveis face à utilidade do objeto como em relação a meras opiniões acerca do belo. «O gosto reivindica simplesmente autonomia» (Kant, 2008, §32, p. 183). Esse estado de espírito particular evidencia-se num sujeito que profere um juízo de gosto singular sobre o objeto. «A sua peculiaridade porém consiste em que, contudo estende a sua pretensão a *todos os sujeitos*» (Kant, 2008, §33, p. 186).

---

<sup>9</sup> Recorde-se que Kant define esta relação entre faculdade como sendo livre porque no *juízo reflexivo* as intuições sensíveis não são subordinadas a regras como acontece no *juízo determinante*. Porém, Kant afirma que existe uma regularidade que torna este jogo harmonioso e que se deve à *conformidade* do entendimento a fins (Kant, §35, p. 188-189).

<sup>10</sup> “As faculdades de conhecimento [imaginação e entendimento], que através desta representação são postas em jogo, estão com isto num livre jogo porque nenhum conceito determinado as limita a uma regra particular de conhecimento. (...) Este estado de um *jogo livre* das faculdades (...) tem que poder comunicar-se universalmente.” (Kant, §9, p. 106).

<sup>11</sup> A faculdade do juízo no julgamento estético percebe “a conveniência da representação com a ocupação harmónica (subjetivamente conforme a fins) de ambas as faculdades de conhecimento em sua liberdade, isto é ter a sensação de prazer do estado da representação. (...) Justamente por isso também aquele que julga com gosto pode postular em todo o outro (...) o seu comprazimento no objeto, e admitir o seu sentimento como universalmente comunicável. (Kant, §39, pp. 194-195).

<sup>12</sup> O sujeito, contrariamente à postura epistémica que pressupõe o real do objeto contemplado, relaciona-se com a representação do objeto através de um comprazimento que não possui qualquer interesse na sua existência ou utilidade, o que torna o juízo de gosto puramente desinteressado e, portanto, meramente contemplativo (Kant, §2, pp. 91-92).

A universalidade do juízo estético não só surge como sua característica mas pressupõem-se como condição necessária para a própria possibilidade e legitimidade da experiência estética, pois o comprazimento no belo é já por si a expressão de um juízo comumente válido. Ora, esse mesmo comprazimento é vivenciado de igual modo por cada um de nós e far-se-á sentir sempre que o *jogo livre das faculdades* se repita, ou não fosse «a apreensão estética a captação da forma do objeto» (Gil, 2006, p. 308). Essa forma (*Form*) que é o próprio jogo, esse *simples jogo das sensações*, possibilita a partilha do sentimento de prazer que produz, de tal modo que este «é projetado sobre o objeto, de tal modo que as suas formas são ditas belas (como se o fossem objetivamente)» (Gil, 2006, p. 304). Neste sentido quando afirmamos a beleza de um objeto estamos a enunciar um juízo que tem a aparência de um juízo cognitivo, mas que é subjetivo dado o sentimento de prazer que acompanha a captação da forma do objeto na representação.

Esse conceito ausente é suprassensível e, portanto, indeterminado. «A voz universal é, portanto, só uma ideia» (Kant, 2008, §8, p. 105). É a ideia indeterminada do suprassensível que está presente em nós. É uma ideia da razão, não tendo assim conteúdo empírico.

Para sintetizar esta *validade universal subjetiva* do juízo estético relembremos as palavras de Adriana Veríssimo Serrão, quando esta nos diz que o comprazimento no belo pelo sujeito singular é acompanhado de um movimento para o outro, para o universal. «A possibilidade de comunicar sentimentos e estados de ânimo, não apenas conhecimentos objetivamente fundados, é a matriz de uma racionalidade plena que concilia a liberdade individual e a referência à alteridade em geral.» (Serrão, 2007, p. 41) Embora manifestando-se através de um comprazimento particular e íntimo, a beleza desperta as ideias da razão, a única forma pela qual pode transcender a subjetividade particular e suscitar um *sensus communis*.

Através da experiência estético o sujeito fenoménico adquire uma maior consciência de si e dos limites do seu conhecimento. O fundamento que procura surge como inalcançável, mas não por isso inexistente. A



consciência da sua existência é a marca do alargamento do seu pensamento. Ou como nos diz Philonenko (1972, p. 207), «na reflexão estética o homem chega verdadeiramente à consciência de si e à consciência do universo. Tudo adquire um sentido». A experiência estética alarga os limites do conhecimento humano. O sensível não se reduz ao inteligível, mas transpõe-no.

## **2.2. A Criação Artística como Interpretação do Mundo**

- **O Problema da Demarcação Estética**

Uma das problemáticas centrais das discussões inerentes à filosofia da arte é, precisamente, o valor intrínseco da obra-de-arte. É bastante difícil chegar a um consenso sobre os limites da experiência artística, ou seja, sobre qual os componentes que caracterizam uma produção técnica do homem como arte. O carácter subjetivo da obra de arte permite que a sua classificação como tal seja ambígua, o que torna a arte permeável e permissível no que toca à sua delimitação. O problema da delimitação estética surge aleado às invariáveis transmutações que o conceito de arte acarreta, face às mudanças de paradigma que por inevitável consequência de certas manifestações do espírito, vão desenhando rasgões no tempo e no seu pensar.

O problema da diferenciação estética impele-nos a ir ao encontro de um critério de demarcação que nos permita decifrar a enigmática questão: quando há arte?

Primeiramente, é necessário compreender que esta não só é uma inquietação atual como é a grande preocupação da estética contemporânea. A justificação é simples: nunca na história da arte encontrámos um período de criação artística onde a diversidade de estilos e a polissemia conceptual estivesse tão acentuado como nos dias que correm. Porém, um momento foi particularmente significativo para o despoletar desta discussão: foi protagonizado por Marchel Duchamp [1887-1968] em 1917, quando este

apresentou na *Society of Independent Artists* um urinol de porcelana, intitulado *The Fountain*. A obra foi rejeitada pelo comitê da exposição por ser considerado um insulto à arte e aos seus criadores. Porém, a polémica estava instaurada<sup>13</sup>: entre dois objetos ontologicamente análogos, o que torna uma obra de arte e o outro um mero objeto do nosso quotidiano?

Ora, para encontrarmos uma resposta possível de colmatar esta discussão somos levados ao encontro de diversas teorias sobre a natureza da obra de arte.

- **A Teoria da Arte como Imitação**

A primeira tentativa filosófica de explorar a natureza da obra-de-arte possui raízes na antiguidade clássica e é designada por teoria da imitação ou *mimesis* (μίμησις) pois defende a ideia de que uma obra é arte quando é produzida pelo ser humano como imitação da natureza.

Partindo da conceção de *mimesis* exposta por Platão [427-347 a.C.] no *Livro X da República*, toda a criação artística é a reprodução de algo que se toma por modelo, tornando-se a obra uma cópia desse modelo, que é a realidade sensível. Platão (2008, 596b, p. 450) parte do exemplo da reprodução artística de uma cama: o artista ao pintar esse objeto está a reproduzir a sua manifestação sensível, ou seja, a cama enquanto produção do artífice. Ora, o artista é «imitador daquilo que os outros são artífices» (597e, p. 454). E dado que a produção desse objeto pelo artífice não é mais do que a reprodução sensível da *forma* de cama, da sua ideia inteligível, então o artista encontra-se «três pontos afastado da realidade», (*Ibidem*). A arte sofre, assim, de um defeito metafísico, de uma falta de *ser*.

Para a problemática da demarcação estética, a teoria da arte como imitação é pensada como, precisamente devido a esse afastamento da realidade que a criação artística possui, privilegiando o artista que imita a natureza sensível, pois desse modo encurta esse afastamento. Assim, a arte

---

<sup>13</sup> Esta tendência de trazer para o mundo da arte objetos do quotidiano foi posteriormente disseminada pelo movimento *pop art* que tem a sua génese nos anos 50 do século XX. Veja-se o famoso exemplo das réplicas das caixas *Brillo* esculpidas por Andy Warhol e apresentadas ao público em 1964. Também o dadaísmo e a *found art* (arte criada a partir de objetos vulgares encontrados) são exemplos da repercussão deixada por Duchamp.

deve refletir a imagem da natureza, sendo esta imitada com a maior perfeição possível, pois este é o critério não só para a consagração do artista como para a própria valorização da obra. A visão platónica da criação artística ressalta a fidelidade ao objeto representado, sendo o próprio objeto que desencadeia todo o processo mimético. Na tentativa de aproximar-se do objeto que se afigura como o modelo para a criação, o artista irrompe num processo figurativo que culmina na perfeita imitação do objeto observado.

A teoria da arte como imitação exige ao artista que imite o real tal como ele se manifesta, ou seja, sem vestígios de qualquer subjetividade. Não só a maioria das correntes artísticas da contemporaneidade não tende a imitar a natureza (como é o caso explícito da pintura abstrata), nem tão pouco pretende afastar o carácter subjetivo da representação (veja-se o exemplo do surrealismo que explora o universo íntimo dos sonhos).

Esta teoria adequa-se ao facto incontestável de muitas formas de arte, principalmente na pintura e na escultura, imitarem a natureza. Porém, são imensas as que não o fazem, pelo que a sua refutação se torna evidente.

- **A Teoria da Arte como Expressão**

O romancista e teórico russo Leon Tolstói, no seu ensaio sobre o *que é a arte*, critica a tendência elitista da arte moderna, que afasta cada vez mais a criação artística do povo, reservando-a a uma classe privilegiada, e apela a uma *arte universal*, manifestação suprema do espírito humano.

Tolstói (1904, p. 99-100) afirma, assim, a *injustiça* que suporta a ideia de uma obra de arte ser considerada boa apesar de ser, simultaneamente, incompreensível para um grande número de pessoas. Partindo da premissa que *a boa arte agrada a todos*, o autor atribui a grandeza de uma obra à forma como esta é *acessível e compreensível* para todos, independentemente da sua formação intelectual<sup>14</sup>. Neste sentido, é

---

<sup>14</sup> É interessante observar nesta conceção de Tolstói um afastamento da ideia de que a apreciação da arte depende de fatores culturais do espectador ou mesmo que esta pode ser aperfeiçoada através da educação: “Art is differentiated from activity of the understanding,

sustentada a tese de que a *boa arte* não só agrada universalmente como é intemporal (*Ibidem*, p. 104), não sendo apenas compreensível dentro do universo simbólico do seu tempo, mas capaz de se perpetuar eternamente.

Ora, é sobre este plano de compreensibilidade que se funda o critério que distingue a *boa arte*. Porém, não é o público que deve possuir certas aptidões particulares que lhe permitam essa compreensão dado que essa é tarefa do artista. Para a criação de verdadeiras obras de arte o artista tem de possuir o *desejo* e a *capacidade* de transmitir os seus sentimentos no sentido em que estes possam afetar de tal forma o público que este seja capaz de os sentir da mesma forma (*Ibidem*, p. 114). Esta transmissibilidade de emoções é a base da experiência estética<sup>15</sup> e depende, assim, do talento do artista, ou seja, da sua habilidade para exprimir aquilo que sente através da sua obra, seja ela um quadro, uma sinfonia ou um romance.

Neste sentido, o espectador assume um papel de passividade, dado que apenas se deixa afetar pelas emoções transmitidas pela obra, ou não fosse o próprio Tolstói que nos diz que «o trabalho de um artista não pode ser interpretado» (*Ibidem*, p. 119). A interpretação de uma obra de arte apenas revela uma incapacidade do espectador em dar-se à experiência genuína que é ser afetado pela emoção estética. Esta conceção de que uma obra é arte quando expressa e comunica intensionalmente um sentimento vivido pelo artista e que, no momento da sua apreciação, causará no público esse mesmo sentimento é a base do *exprissivismo estético*.

A originalidade desta teoria encontra-se no facto de o critério que define a arte deixar de recair sobre o belo. Ora, afirmar que a beleza não pode, de maneira nenhuma, servir-nos de base para a definição da arte (*Ibidem*, p. 50) implica romper com os ideais clássicos da perfeição e com o comprazimento no belo como critério subjetivo de apreciação estética. Não se trata, então, do prazer proporcionado pela arte mas sim pelo papel que esta representa na própria humanidade.

---

which demands preparation and a certain sequence of knowledge, by the fact that it acts on people independently of their state of development and education, that the charm of a picture, of sounds, or of forms, infects any man whatever his plan of development (p. 104)

<sup>15</sup> “If a work be good as art, then the feeling expressed by the artist – be it moral or immoral – transmits itself to other people (p. 119).

Desta forma, no que concerne à problemática da demarcação estética podemos retirar desta teoria uma clara relevância do conteúdo da arte, a emoção que transmite, como possuindo um papel dinamizador na relação desta com o público. A arte possui, assim, uma função singular na aproximação do homem com a criação artística e que resulta num melhor conhecimento de si.

Todavia, somos levados a colocar algumas objeções a esta teoria: afirmar que o critério para a verdadeira arte implica que o artista transmita sentimentos genuínos é não só reduzir a faculdade da imaginação a um plano meramente ornamental como negar a possibilidade do fingimento estético. Se ao artista compete apenas expressar sentimentos seus então a arte deixa de pretender a uma transcendência do real tornando-se apenas a manifestação artística das vivências humanas. Dá-se, assim, um aprisionamento do artista que na expressão do genuíno, não consegue sair de si, ficando reduzido à sua própria existência. Não deveria a arte ser, precisamente, a possibilidade do homem superar a sua própria condição contingente?

O mesmo acontece com o recetor da arte, ao qual é pedido que suspenda as interpretações que uma obra lhe possa suscitar e atente à experiência de ser afetado pela emoção estética. Mas essa afeição não pressupõe já uma reação do sujeito face ao objeto completado? Podemos partilhar sentimentos como seus meros depositários? Não nos parece exequível compreender uma obra sem relacionar o seu conteúdo com o universo simbólico que reside em cada um de nós, ou não é esse mesmo universo o fundamento das emoções sentidas face a uma obra de arte?

Também a própria obra de arte é reduzida a simples veículo de transmissibilidade da emoção estética, dado que essa emoção presente na obra de arte já existe antes desta. A obra, por si só, torna-se infértil, incapaz de ser sentida de forma divergente da pretensão do seu criador, caso seja apelidada de arte.

- **A Teoria da Arte como Forma Significante**

Com o advento da pintura abstrata<sup>16</sup> a filosofia da arte deparou-se com uma nova inquietação: esta corrente estilística não tende a uma representação realista dos objetos e o seu objetivo não consiste necessariamente em expressar os sentimentos do artista. O real da representação e a transmissibilidade da expressão perdem, assim, o estatuto de condições necessárias para a criação artística. O que poderá substituí-las?

Uma das tentativas de dar resposta a esta imprecisão foi apresentada por Clive Bell através da sua teoria da arte como forma significativa e que visa os aspetos puramente formais da obra de arte. Para este autor, a arte é forma significativa, ou seja, uma combinação de linhas, cores e formas que numa dada relação produzem emoção estética nos espectadores sensíveis. Esta forma significativa é a única qualidade comum a todas as obras de arte visuais<sup>17</sup> e o único componente que faz dela arte. A representação, o conteúdo da obra, não é para Bell um elemento relevante para o seu valor artístico<sup>18</sup> pois não é nela que reside a fonte da apreciação da arte. Apenas a forma significativa é capaz de despoletar no espectador uma verdadeira emoção estética, que contempla a obra por si mesma.

Se diante de uma obra de arte adotamos uma postura de desconstrução do seu conteúdo, seja segundo múltiplas tentativas de descortinar o contexto em que foi produzida ou tentando compreender que ela pretende retratar socialmente então não estamos a contemplar a obra esteticamente. Para tal,

---

<sup>16</sup> A teoria de Bell foi desenvolvida como resposta às mudanças de estilos e diversidade de correntes que caracteriza a pintura do século XX. Os quadros impressionistas de Claude Monet foram particularmente importantes para esta redefinição na história da pintura, onde os contornos dos objetos perdem nitidez e parecem diluir-se na tela, criando novos padrões. Também o movimento cubista impõe um novo estilo de representação dos objetos onde reina uma tendência para a abstração.

<sup>17</sup> É necessário frisar desde já que esta teoria estética proposta por Bell se dirige às artes visuais, dado ter sido criada numa tentativa de justificar a diferenciação artística a partir da pintura. Porém, tal não invalida uma generalização às restantes artes. A teoria da forma significativa pode ser aplicada à música, se a pensarmos como a organização temporal dos sons ou à literatura no que respeita à elaboração da narrativa numa determinada relação particular. E assim sucessivamente para as restantes artes.

<sup>18</sup> “O elemento figurativo de uma obra de arte pode ou não ser prejudicial; é sempre irrelevante. Pois para apreciar uma obra de arte não precisamos de trazer connosco seja o que for da vida, qualquer conhecimento das suas ideias e assuntos, qualquer familiaridade com as suas emoções.” (Bell, p. 22-23)

basta-nos ser afetados pela forma significativa da obra, a única componente capaz de causar a tal emoção estética que Bell refere.

Ora, para compreendermos a relação existente entre a forma significativa e a emoção estética que segue a sua contemplação é necessário, primeiramente, que a pensemos como uma emoção de natureza específica. Assim, dizemos que a emoção estética é uma emoção que se distingue das demais por esta ser própria da nossa apreciação da arte (Warburton, 2007, p. 25).

Segundo esta teoria o artista desempenha o seu papel de criador de um modo muito particular dado que este consegue ver a forma pura dos objetos, sem a impregnação utilitária do quotidiano. Diante de um objeto o artista possui uma visão estritamente estética, o que aliado ao aperfeiçoamento da técnica resulta na possibilidade da sua representação artística ser puramente formal. Trata-se, então, de um estado mental particular, «um certo e peculiar poder mental e emocional» (Bell, 2013, p. 27) de que o artista desfruta e que se revela na obra através da forma significativa que causa emoção estética a quem a contempla.

Portanto, segundo esta teoria um objeto é arte se, e apenas se, foi criado com a intenção de exibir forma significativa. Este critério permite não só distinguir os objetos artísticos dos objetos naturais como excluir automaticamente do domínio da arte toda a produção que, por insuficiência da técnica ou falta de esforço do artista, não possui forma significativa. Mas será condição suficiente para a arte?

Esta definição puramente formal de arte encontra a sua grande objeção em não considerar o conteúdo da obra relevante para a sua apreciação estética. Sendo o conteúdo o significado da obra poderá este ser separado da forma para que esta possa ser contemplada por si mesma como nos sugere esta teoria? Não ficaria assim a identidade da obra comprometida? Se analisarmos casos concretos, como o quadro *Guernica* de Pablo Picasso ou *A Coluna Quebrada* de Frida Kahlo imediatamente compreendemos que o seu conteúdo não só é relevante para a apreciação estética como é fundamental para preservar a sua identidade artística. Sem conhecermos o

contexto que motivou a sua criação ou a mensagem que pretende transmitir a apreciação da obra fica irremediavelmente comprometida. O conteúdo de uma obra não pode ser separado da sua forma.

\*

Imitação, expressão e forma significativa. Diferentes visões sobre o que é a arte mas insuficientes nas suas formulações. Poderíamos ter seguido um caminho diferente, selecionado outras teorias. Mas a resposta que encontraríamos seria a mesma que agora anunciamos: que a pergunta pelo que é a arte é uma interrogação eterna, que perdurará sem consenso ou respostas capazes de abarcar a complexidade desta inquietação, por quanto tempo o homem continuar a criar. Mas tal não cessa a discussão, há sempre algo a acrescentar. Resta-nos, então, partilhar o pouco que ainda temos para dizer na esperança de dizermos quanto baste.

- **Considerações sobre a Arte**

Ao longo da história, a arte surge como um fenómeno constante da atividade humana, numa ampliação do visível através do ato da criação, do dar ao mundo algo que ele ainda não possui. Como matéria constante e durável da própria vivência humana, as múltiplas formas pelas quais a arte se manifesta atribuem-lhe um cariz de diversidade que enaltecem a criatividade e a imaginação do homem enquanto criador.

Transcendendo a posição de mero espectador perante o devir do real, o artista afigura-se como aquele que acrescenta algo à natureza, marcando-a com um pouco de si. O génio insurge e impõe-se face ao real, transformando-o de acordo com aquilo que sente, que o fascina e que lhe causa mais interesse. O artista, mais do que mero intermediário entre a natureza e a obra, torna-se o espelho da sua própria criação. A obra é sempre o reflexo do seu criador, invariavelmente condicionados pelo momento histórico em que inserem. Tal como Adorno (2008, p. 277), acreditamos que «o momento histórico é constitutivo nas obras de arte» ou não fossem elas «a historiografia inconsciente de si mesma e da sua



época». Dizemos, assim, que o contexto histórico em que uma obra é criada constitui o plano simbólico sobre o qual ela se move. É o solo onde a criação artística se desenvolve e que lhe fornece significações.

O artista é o elemento que despoleta a criação. O público é a quem ela se dirige. O momento histórico é o plano simbólico dessa relação. O produto desta tríade artística é a obra de arte.

A obra é o produto da criação artística mas nunca um produto acabado, estático, pois ela é fértil a múltiplas reinterpretações. Aquele que a contempla reage ao seu universo de significações. Tal como Eco (1966, p. 141) nos dizia, se pensarmos a obra de arte como o «objeto produzido por um autor que organiza uma trama de efeitos comunicativos de maneira que o possível gozador possa compreender a obra mesma, a forma originária imaginada pelo autor», então pressupomo-la como concluída em si mesma no que toca à sua forma, mas simultaneamente aberta em relação à transmissibilidade do seu conteúdo. Aberta no sentido em que cada apreciador da obra-de-arte possui uma «concreta situação existencial, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma definição cultural, gostos, propensões, preconceitos pessoais» (*Ibidem*), o tal plano simbólico, que implicam e transmitem à obra uma multiplicidade de interpretações. Desta forma, dá-se a conciliação entre as duas características essenciais da obra-de-arte, a forma e o conteúdo: por um lado ela pressupõe-se sempre uma obra aberta dada a possibilidade de interpretar o seu conteúdo de *mil e uma maneiras* (*Ibidem*, p. 142), o que não implica que a sua forma não seja fechada, ou seja, completa em si mesma. A abertura da obra-de-arte não compromete a singularidade de cada obra pois a sua criação é já por si só um ato particular e irrepetível mas sempre passível a uma interpretação original por parte dos seus intérpretes.

\*

Mais do que um exercício meramente lúdico, a criação artística efetiva-se como uma função essencial ao existir humano. Tal como outrora nos dizia René Huyghe (In Bayer, 1979, p. 121) é indiscutível que não há arte sem homem, mas talvez também não haja homem sem arte. O homem e a arte

são, assim, indissociáveis. Através dela o homem não só se expressa e se realiza como também se compreende melhor. Já Schopenhauer nos dizia que *o artista nos empresta os seus olhos para vermos o mundo*. É por meio dela que se dá uma relação ativa entre o homem e a natureza, de simbiose e reciprocidade. Estabelece-se, assim, uma troca entre o homem e o mundo através de um terceiro termo – a obra de arte. A realidade visível, até então meramente física, toma um sentido humano. A arte tem a capacidade de comunicar ao outro o mundo desconhecido e inexprimível que se sente, se imagina e se sonha. É a projeção do mundo latente do criador no visível. A arte surge-nos então como um fenómeno de revelação, numa transmutação do real.

A arte é, em última instância, a luta do homem contra o inefável, contra esse vazio que lhe exige a procura do sentido da sua própria existência.

### PARTE III

# *A Dimensão Estética como Prática Letiva*

“É além de tudo essencial que a escola se não separe do mundo.”

Agostinho da Silva, *Considerações*

“A pedagogia é muito mais uma arte que uma ciência, isto é, admite conselhos e técnicas mas só se consegue dominar através do seu exercício diário e nos casos mais afortunados muito deve à intuição.”

Fernando Savater, *O Valor de Educar*

### **3.1. Apresentação do Percurso Letivo**

#### **3.1.1. O Espaço Escolar**

A Escola Secundária Eça de Queirós, situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais, é uma instituição cuja oferta formativa abarca cursos do ensino diurno (3º ciclo e ensino secundário, regular e profissional) e noturno (ensino recorrente, educação e formação de adultos e formações modulares). Devido a esta vasta oferta formativa, esta é uma escola cuja população estudantil se estende aos 1812 alunos, sendo que 449 deles pertencem ao ensino secundário regular, e cujo corpo docente possui 174 elementos<sup>19</sup>.

Foi construída no início da década de 60 do século passado e, desde a sua génese, é uma instituição que pretende combater a exclusão social que afeta a população das áreas circundantes. Principalmente, após a vaga de imigração que tem vindo a ocorrer no nosso país desde os anos 80, a integração de alunos estrangeiros no ambiente escolar é uma preocupação patente na dinâmica desta instituição, visível através das diversas ações que tem desenvolvido para potenciar essa inclusão. Exemplo disso mesmo foi a implementação de um espaço de apoio educativo onde os alunos aprendem português língua não materna, no sentido de facilitar a sua integração no meio escolar.

Na sequência deste facto surge aquela que é a característica mais marcante desta instituição e que é a multiculturalidade dos alunos que a constituem, que sendo maioritariamente provenientes da Europa e dos PALOPs, abrangem um total de trinta e cinco nacionalidades. Esta heterogeneidade também se sente no que diz respeito ao nível socioeconómico dos alunos que apesar de ter na classe média a sua norma, varia desde casos de pobreza (que assola principalmente a comunidade escolar que habita em bairros sociais) até à classe alta (dada a proximidade da escola com a recente urbanização do *Parque das Nações*). Este aspeto é

---

<sup>19</sup> Informação consultada no *Projeto Educativo* do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, disponível em: [http://www.eseglx.net/queirosbeta/images/Gestao%20Documental/Publico/Agrupamento/PEA\\_16112011.pdf](http://www.eseglx.net/queirosbeta/images/Gestao%20Documental/Publico/Agrupamento/PEA_16112011.pdf)

muito significativo para o ambiente culturalmente heterogéneo que reina nesta escola e que possibilita aos seus alunos uma aprendizagem que excede o plano académico formal.

É também uma instituição que promove a formação extracurricular, seja no âmbito do apoio educativo, através da biblioteca e das salas de estudo ou, numa vertente lúdico-pedagógica, por meio dos dez clubes que possui e cujas temáticas dominantes vão desde o teatro, a música, a informática, as artes, a robótica e o desporto. Para complementar o acompanhamento dos alunos foi criado o *GIES - Gabinete de Informação e Educação para a Saúde*, que pretende ser um espaço de promoção de um estilo de vida saudável, prestando esclarecimentos ao nível da nutrição e da educação sexual.

Desta forma, os alunos encontram ao seu dispor uma vasta oferta de atividades que lhes proporciona uma experiência escolar enriquecida e que vai ao encontro de uma aproximação dos alunos com o universo artístico-cultural que está presente nesta escola, não só no leque de atividades que proporciona mas também na promoção da leitura e produção literária e na exposição de pinturas espalhadas pelas instalações.

Facto acrescido pelo ambiente convidativo das infraestruturas escolares que primam pela funcionalidade e adequação às necessidades dos seus intervenientes. Diríamos que o espaço mais dinâmico da instituição é a *sala de convívio* dos alunos situado no piso térreo do edifício. Sendo ocupado pelo bar dos alunos e pelo refeitório, este é o espaço de maior convivência e agitação, sendo o palco ideal para captar a essência desta instituição.

Ao nível arquitetónico esta é uma escola cujo espaço físico é dominado pelo edifício escolar de grandes dimensões e em formato de monobloco. Pelo que observámos, este aspeto condiciona as práticas dos alunos que, na sua grande maioria, permanece no interior do edifício durante os interregnos entre aulas. Consideramos um fenómeno peculiar o facto de os alunos preferirem despendar o tempo entre aulas sentados nos corredores do edifício do que deslocando-se até aos espaços exteriores da escola.

Em suma, e reunidos que estão os aspetos mais marcantes para compreender o ambiente que se vive nesta instituição, consideramos a Escola Secundária Eça de Queirós uma escola de referência, fornecendo aos seus alunos e corpo docente as condições necessárias para uma experiência de ensino-aprendizagem produtiva e enriquecedora.

### **3.1.2. As Turmas**

As aulas que constituem este relatório foram lecionadas a duas turmas do 10º ano de escolaridade, da área das humanidades. Estas turmas, apesar de partilharem o mesmo grupo curricular, são significativamente díspares, não só por uma divergência ao nível do modo de aquisição de conhecimentos mas essencialmente no que toca às idiossincrasias demonstradas por cada uma delas. Neste sentido, consideramos pertinente passar a uma apresentação detalhada das duas turmas, para que pela sua caracterização<sup>20</sup> se revejam as especificidades de cada uma delas.

A turma H1, composta por vinte e cinco alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, é aquela que podemos definir como sendo uma turma *típica* de 10º ano: predominância do sexo feminino, maioritariamente constituída por elementos que transitaram do ano precedente, com comportamentos ainda um pouco infantilizados provenientes da herança do ensino básico e com uma postura reticente à participação ativa em aula, dado se tratar de uma turma de iniciação à filosofia.

---

<sup>20</sup> A caracterização das turmas a lecionar foi a primeira atividade desenvolvida no grupo de estágio, dado que se pressupõe como um elemento indispensável para o planeamento metodológico das aulas. Essa primeira caracterização das turmas foi efetuada, num primeiro momento, num triplo registo: primeiramente, pela observação direta em sala de aula, no período que abarcou a fase de assistência às aulas lecionadas pela professora cooperante; de seguida, pelo visionamento das fichas informativas preenchidas pelos alunos no início do ano letivo e que possibilitaram não só a demarcação individual de cada elemento da turma, pela forma como cada um se descreve e pelos gostos que indicam possuir, mas também porque permite descobrir um padrão coletivo que possa definir a turma; e finalmente, pelos diálogos estabelecidos com a professora cooperante, que pela sua experiência letiva com as turmas foi uma fonte indispensável para esta tarefa. Porém, e dado que estamos agora num momento posterior à prática letiva que na altura dessa primeira caracterização preparávamos, é importante reforçar a influência de um período em que deixámos de ser um elemento passivo de observação e iniciámos a lecionação. Este segundo momento efetivou uma mudança de perspetiva na observação dos comportamentos dos alunos, sendo que estes passaram a ser examinados, não num plano de exterioridade, mas dentro da própria relação pedagógica. Da soma destes dois momentos nasce, então, a perceção das turmas que agora apresentamos.

Porém, esta turma revelou desde cedo possuir uma base de relações interpessoais sólidas e que ultrapassavam a mera dimensão escolar, o que resulta numa maior fluidez na transmissão dos conteúdos programáticos pois estes são comentados e discutidos entre os alunos. Neste sentido, esta turma não só se predispõe como necessita de um método de ensino que exponencie o diálogo e prolifere a problematização. É uma turma que retira particular interesse por uma aprendizagem que parta de um problema cuja possível resolução prevê um estudo sistemático de descoberta. Exemplo disso torna-se visível quando, por necessidade de uma aula mais expositiva, os alunos rapidamente se mostravam aborrecidos, com menos vontade de responder às questões propostas pelo professor e, obviamente, de aprender. Pelo contrário, quando estes eram estimulados por uma nova problemática, principalmente quando esta era apresentada de forma a ir ao encontro de possíveis inquietações suas, a reação da turma era bastante positiva o que resultava no acréscimo de alunos a participar por iniciativa própria na discussão. Este aspeto era também perceptível ao nível estritamente cognitivo, dado que nesta turma a compreensão concetual proliferava significativamente quando acompanhada de uma exemplificação direccionada à vida prática.

Neste sentido, classificamos esta turma como *típica* precisamente porque ela reflete atitudes e comportamentos de jovens que estão a iniciar o ensino secundário: precisam de relacionar os conteúdos que apreendem com situações do quotidiano para que estas façam sentido, dada a ainda insuficiente capacidade de um pensar abstrato; precisam de situações-problema capazes de lhes espicaçar o intelecto porque este, mesmo ainda adormecido para a busca autónoma de um saber mais profundo, tem o querer, a vontade de aprender.

Decorrente disso mesmo, e denotando a primeira dificuldade desta turma, está a falta de seriedade no trabalho realizado, sendo que facilmente tendem a comentar de forma incongruente ou mesmo a ridicularizar alguns aspetos da matéria, o que cria no professor a necessidade de estabelecer um controlo permanente na dinâmica da turma. Com o decorrer das aulas lecionadas, compreendemos que seja no dar um sentido mais profundo à

matéria exposta ou na utilização de exemplos, que não deixando de os afetar, possuam uma conotação mais séria, este comportamento é atenuado.

A segunda dificuldade demonstrada pela turma, não só é mais difícil de contrariar, como é aquela que se apresenta como grande entrave à aprendizagem e que consiste na insuficiência de métodos de trabalho, tanto no que é efetuado em aula (maioritariamente ao nível do registo da matéria exposta pelo professor quando esta se dá oralmente e na hermenêutica de textos) como no tratamento da matéria em casa (não sabem o que estudar pois são pouco seletivos na matéria, nem tão pouco como o estudar, pela ausência de métodos). Todavia, esta turma tinha um pequeno grupo de indivíduos que fugia a este padrão comportamental e que apresentava não só um interesse mais proeminente nas temáticas trabalhadas como motivação para aprender e vontade de ter um bom aproveitamento escolar, chegando ao ponto de pedirem para falar com o professor no final da aula para esclarecimentos adicionais. Estes alunos executavam sempre os trabalhos de casa, com dedicação e estima, o que contrastava com os restantes elementos que os faziam de forma pouco regular.

Em relação à turma H2, esta é composta por vinte e quatro alunos cuja faixa etária varia entre os quinze e os dezanove anos de idade. O nível de reincidência dos elementos desta turma (mais de metade dos alunos já tinha, em algum momento do seu percurso escolar, reprovado de ano) atribui-lhe a conotação de *turma problemática*, o que se confirmou dado o elevado número de ocorrências disciplinares que ao longo do ano letivo se foram registando. Consideramos que a principal causa para a instabilidade que caracteriza esta turma reside na desmotivação e desinteresse dos alunos face ao meio escolar. Para a maior parte destes jovens a escola significa apenas uma imposição à qual têm de ceder até completarem o ensino obrigatório e, assim, abandonarem a vida académica. Por isso mesmo, a relação que mantém com a escola encontra-se vinculada a um sentimento de negatividade que despoleta diversos comportamentos incorretos, sendo o mais proeminente o constante confronto com a autoridade.



Neste sentido, classificamos o ambiente proporcionado por esta turma como ambíguo, oscilando de acordo com a predisposição dos seus elementos. É importante referir que os poucos membros desta turma que não eram repetentes foram gradualmente sendo corrompidos pelos hábitos inapropriados dos restantes elementos, o que resultou numa resistência do coletivo face ao ato de aprender. No decorrer das aulas estes fatores denotaram-se na postura constantemente desinteressada dos alunos, que conversavam bastante entre si, distraíndo-se com facilidade. Aliás, era aspeto visível o modo como estes alunos se encontravam embebidos nos problemas típicos da puberdade, o que reduzia o nível de concentração depositado na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Todavia, apesar de ser uma turma difícil de controlar e conduzir a um comportamento adequado para uma aprendizagem saudável, não é, no que ao âmbito da disciplina de filosofia diz respeito, uma turma hostil, onde o professor seja alvo de injúrias. O facto de a professora cooperante ser a diretora de turma, amenizou um pouco o desregramento de alguns dos seus elementos, mas não evitou que, nas outras disciplinas, ocorressem episódios de indisciplina que culminaram na marcação de faltas disciplinares e consequentes suspensões.

Este aspeto disciplinar condiciona invariavelmente tanto a relação pedagógica como a transmissão dos saberes próprios à disciplina. Porém, apenas pela primeira poderíamos intentar à segunda, ou seja, só pelo reforço da relação pedagógica pode a recetividade face à aprendizagem engrandecer. Apesar do aparente desapego evidenciado pelos alunos, fomos denotando que tal se atenuava quando o professor propiciava a aproximação com o aluno, o que nos leva a considerar que o acréscimo da autoestima pode rebater a descredibilização com que estes jovens estão familiarizados. Desta forma, foi evidente que o exercício da autoridade por parte do professor deve ser ponderado, pois a sua desmesura despoleta comportamentos provocatórios enquanto o seu abrandamento conduz à inevitável perda de controlo sobre os alunos.

As repercussões da volubilidade que envolve esta turma surgem na aprendizagem dando-lhe um ritmo muito lento, onde o professor é obrigado a explicar os conteúdos programáticos de forma clara e significativa. O nível de abstração dos alunos é muito diminuto, o que solicita uma maior relação dos saberes instituídos com as vivências pessoais dos alunos. Desta forma, dá-se um incremento no interesse e participação ativa da turma, que é bastante receptiva a debates e atividades práticas. Aliás, em relação à H1, esta turma empenha-se mais nos trabalhos propostos pelo professor, apesar de, no plano da avaliação, não conseguir obter resultados muito expressivos.

Em suma, e apesar das especificidades de cada uma destas turmas, é notório, no plano cognitivo, que ambas comportam as dificuldades usuais de que os alunos da área de humanidades padecem nos dias que correm. São jovens que carecem de métodos de estudo e de pensamento analítico face aos problemas inerentes à disciplina de filosofia. Denotam uma passividade no que diz respeito ao posicionamento crítico e à construção de argumentos logicamente estruturados, o que outorga ao professor uma tarefa árdua na transmissão dos conteúdos filosóficos. Neste sentido, e face à realidade com a qual nos deparámos, fomos levados a refletir seriamente sobre qual a metodologia apropriada para que as aulas que se de seguida apresentamos fossem passíveis de efetivar uma aprendizagem significativa nos alunos de filosofia.

### **3.1.3. Contexto da Lecionação**

Iniciamos a apresentação das aulas sobre as quais o propósito deste relatório incide fornecendo a contextualização do período em que estas decorreram. As contingências da sua lecionação foram particularmente significativas para a estruturação e moldagem das estratégias que as envolvem e que constituem o alvo sobre o qual as próximas páginas incidem. Desta forma, apontamos como condicionamento incontornável

deste conjunto de aulas o facto de estas terem decorrido nos vinte dias<sup>21</sup> que antecederam o final do ano letivo. Esta limitação temporal obrigou-nos a repensar a planificação das aulas<sup>22</sup> com o intuito de sintetizar os conteúdos programáticos de acordo com o tempo letivo disponível. Não obstante, foi realizado um esforço para minimizar as consequências desta restrição no sentido de esta não afetar significativamente os conteúdos programáticos transmitidos aos alunos. Assim, as moldagens implementadas surgiram ao nível da metodologia e estratégias de ensino utilizadas<sup>23</sup> e visaram, precisamente, essa não interferência das contingências temporais na aprendizagem dos alunos.

Deste contexto atípico surgiu também aquela que consideramos ter sido a maior dificuldade com que nos deparámos no decorrer destas aulas e que se encontra vinculada com o estado emocional dos alunos nesta época particular do ano letivo. Primeiramente, dado o lugar ocupado pela dimensão estética no currículo de filosofia (mencionado em 1.1.), existe a ideia errónea por parte dos alunos de que esta subunidade não é passível de avaliação<sup>24</sup>. Ora, perante o sistema de avaliação que estabelecemos (p. 59) os alunos reagiram mostrando o seu desagrado, pelo que foi necessário guiá-los ao entendimento dos resultados que essa avaliação poderia efetuar na classificação final da disciplina de filosofia<sup>25</sup>. Colmatada esta primeira

---

<sup>21</sup> As aulas que constituem este relatório foram lecionadas entre os dias trinta de Maio e seis de Junho de 2013, o que corresponde aos momentos finais do calendário escolar do 10º ano de escolaridade (dado que, na prática, a última semana de aulas, de dez a catorze de Junho é preenchida com a deliberação de classificações em aulas de autoavaliação e com atividades interdisciplinares alargadas a toda a comunidade escolar).

<sup>22</sup> Esta primeira planificação das aulas apontava para que estas fossem lecionadas em doze tempos letivos (de quarenta e cinco minutos cada) e com a possibilidade de se realizar uma visita de estudo a uma galeria de arte (que consideramos enriquecer significativamente a aprendizagem dos conteúdos programáticos inerentes à Dimensão Estética). Porém, por razões extrínsecas à disciplina de filosofia (nomeadamente, devido a atividades implementadas pela escola que reduziram o número de aulas de filosofia previstas), essa visita de estudo tornou-se inviável e a planificação desta subunidade foi reduzida a dez tempos letivos.

<sup>23</sup> Os esclarecimentos adicionais referentes a esta questão encontram-se expostos nos capítulos referentes aos métodos utilizados (p. 40) e aos materiais didáticos (p. 43).

<sup>24</sup> Apesar de teoricamente não existir nenhuma diretriz oficial que atribua a esta subunidade uma natureza avaliativa díspar dos restantes conteúdos programáticos de filosofia, pelo que observamos junto de diversos docentes e através da análise de certas planificações, a dimensão estética, na grande maioria das vezes, não é avaliada formalmente.

<sup>25</sup> Tendo a consciência de que a avaliação desta subunidade poderia alterar a classificação final na disciplina de filosofia (no caso de alunos que estivessem a oscilar entre duas notas), observámos que os alunos que mais se empenharam foram precisamente aqueles que

adversidade, eis que denotamos que a aproximação do final do ano letivo produz uma série de efeitos no comportamento dos alunos: a agitação aumenta expressivamente o que atenua os níveis de concentração; a ansiedade face ao período de férias escolares exponencia a impaciência e o desinteresse. Em suma, encontrámos um ambiente hostil<sup>26</sup> para a leção, que não se coaduna com uma transmissão de conhecimentos pautada pela receptividade dos alunos, e perante o qual fomos levados a agir de forma a contrariar estas adversidades.

Os capítulos que se seguem, referentes ao método de ensino e aos materiais didáticos, são, precisamente, o reflexo dessa preocupação. Foi por meio destes que tentámos atenuar a postura dos alunos e depositar-lhes o interesse e o fascínio pelas temáticas filosóficas. Pela concretização deste primeiro objetivo ambicionamos criar um ambiente propício à aprendizagem lógico-concetual própria da disciplina de filosofia.

### **3.2. Justificação das Estratégias Utilizadas**

#### **3.2.1. Método Dialógico-Expositivo**

O método de ensino utilizado ao longo das aulas da dimensão estética foi ao encontro daquele que fomos desenvolvendo ao longo do ano letivo e que considerámos ser o mais indicado dadas as especificidades das turmas e o modo com que nos fomos relacionando com elas. Este método de ensino foi adotado de forma natural. Com isto queremos dizer que, apesar de muito termos meditado sobre qual seria a melhor forma de expor a matéria de filosofia, essa reflexão prévia não mais foi do que um conjunto de pensamentos vazios de conteúdo até ao momento da sua prática. Não

---

estavam em risco de reprovação. Não obstante o sucesso desse último recurso, ficámos com a sensação (reforçada por comentários de certos membros das turmas) de que para alguns desses alunos este foi um momento de dedicação e esforço, com benefícios que excedem o plano curricular.

<sup>26</sup> Esta destabilização no comportamento dos alunos foi acrescida por uma vaga de calor que se fazia sentir dentro do espaço da sala-de-aula de forma bastante incomodativa. Estavam, assim, propiciadas as condições necessárias para a irrequietude dos alunos.

estamos com isto a tender para uma desvalorização de toda a reflexão pré-aula, que existe e nos leva a adquirir uma certa postura face ao que pretendemos efetuar mas sim a afirmar uma certa predisposição de cada professor para lecionar de acordo com a pessoa que é. É certo que, tanto da nossa experiência como alunos como da nossa formação académica para a docência, vamos formando juízos sobre qual a melhor metodologia de trabalho dentro da sala de aulas, mas apenas a prática letiva os efetiva como adequados. O tecido humano com que o professor trabalha é variável e condiciona a metodologia de ensino.

Condiciona, mas não a determina. Daí dizermos que o nosso método de ensino surgiu naturalmente como uma predisposição do espírito. Sentimo-lo correto quando ele despoletou em nós no momento da prática letiva. O que fizemos de seguida foi ajustá-lo ao conteúdo programático a ser trabalhado e à especificidade da turma a quem este se dirige. Mas nunca contrariando a base que o sustenta e que acreditamos ser aquela que possibilita uma aprendizagem filosófica significativa: a exposição dialógica.

Para explicitarmos as particularidades deste método vamos relacionar as suas finalidades com os princípios sobre os quais a própria ensinabilidade se funda. Vejamos como o processo de ensino possui exigências que não podem nunca ser negligenciadas e que nos parecem ser passíveis de resumir a duas que englobam todas as que delas possam surgir por continuidade: a transmissibilidade do conteúdo lecionado pelo professor e a apreensão desta por parte dos alunos. Ora, o que aqui se nos apresenta não é mais do que uma relação muito peculiar entre um emissor que passa uma mensagem a um recetor. Desta forma, dizemos que os mecanismos que permitem uma transmissão significativa de conhecimentos encontram-se em correlação direta com a tríade emissor-mensagem-recetor ou, no plano pedagógico, professor-conteúdos-aluno.

Sendo o professor o emissor da mensagem então é este que estipula a dinâmica da sua transmissibilidade. Através de um método de ensino expositivo o aluno é convidado a «acompanhar intelectualmente o percurso lógico proposto pelo professor» (Isabel Medina In Marmoto, 1990, p. 277),

que assim possui exclusivamente a iniciativa do processo pedagógico. O aluno é relegado ao plano de mero recetor passivo dos conteúdos, não participando na construção da mensagem que, dessa forma, mesmo sendo transmissível e preparada de acordo com o recetor, não é flexível mas sim uma mensagem concluída em si mesma e fechada a alargamentos conceituais.

Assim, partimos do princípio que os alunos precisam de estar inseridos num ambiente que propicie a receção ativa da mensagem, que apenas é possível se estes se sentirem parte constituinte dessa mesma mensagem. Os alunos não podem ser encarados como meros recetores de um conteúdo já em si completo e fechado a novas reinterpretações. A transmissibilidade na sala de aula deve transcender a unilateralidade entre aquele que possui a mensagem e aquele que o recebe e tornar-se circular. A mensagem não é linear, mas sim circularmente construída. Este é o modelo de ensino que premeia o diálogo entre todos os participantes do ato comunicativo.

Desta forma, consideramos que dada a natureza dos conteúdos filosóficos, a sua transmissão é enriquecida por uma exposição dialética sobre a forma de diálogo. O método expositivo-dialógico que adotámos desde início adquire, assim, a sua fundamentação prática: os alunos que se sentem parte integrante da construção das aulas reagem aos conteúdos com um interesse redobrado.

As aulas da dimensão estética foram, então, guiadas por este plano metodológico onde os alunos eram constantemente convidados a participar ativamente na problematização e sintetização dos conteúdos. Como este método acompanhou a nossa prática ao longo do ano letivo, os alunos já estavam familiarizados com ele o que possibilitou uma maior fluidez neste processo de exposição-diálogo. Porém, dado que «ensinar filosofia implica atender à natureza do auditório real a que o discurso filosófico se dirige» (Marmoto, 1990 p. 189), é necessário frisar que na turma H1, dado o maior domínio concetual, este método possuía uma vertente de desconstrução onde os problemas filosóficos eram trabalhados partindo da tese para os fundamentos, enquanto na H2 o processo era invertido. Sendo uma turma

onde a transmissão de conhecimento tem de ser efetuada de forma mais lenta e gradual, então a construção dos saberes parte dos seus fundamentos e vai-se tornando mais complexa à medida que os alunos já compreenderam as noções basilares.

Em suma, esta metodologia parte da exposição clara e sistemática dos conteúdos filosóficos onde o filósofo deve adaptar o seu discurso às especificidades do auditório concreto. A erudição própria do filosofar académico sofre, no ambiente escolar, uma inevitável transmutação que deve dar lugar à clareza de linguagem<sup>27</sup>. Dessa forma, o professor adequa a sua linguagem ao nível linguístico dos alunos, possibilitando não só uma maior compreensão dos conteúdos, dado a sua «afeção nas estruturas lógico sintáticas do pensamento» (Isabel Medina, In Marmoto, 1990, p. 284) como também um acréscimo no diálogo, ou não fosse a linguagem o meio pela qual este se efetua. Portanto, este método parte da exposição dos conteúdos e é ampliado por se dar ao diálogo, sendo assim a sua mensagem constantemente reconstruída e reinterpretada até ao momento da sua plena compreensão por parte dos alunos.

Na tarefa didática, a transmissibilidade dos conteúdos programáticos surge pensada em conformidade com os materiais que estimulam a aprendizagem e dinamizam o ato educativo, que assim sofre um alargamento do plano verbal da comunicação para o plano prático do exercício hermenêutico.

### **3.2.2. Materiais Didáticos**

O recurso a materiais didáticos para enriquecer e estimular a aprendizagem dos conteúdos programáticos pressupõe que o ato de ensinar seja dinâmico e capaz de motivar no aluno o desejo de aprender. Para que tal aconteça torna-se fundamental que o professor possua um elevado grau de conhecimento face às exigências e especificidades dos alunos a quem se

---

<sup>27</sup> Apesar de se encontrarem no ensino secundário, a taxa de alunos que não domina a sua língua materna é elevada. Desta forma, a linguagem não é um instrumento eficaz de comunicação e menos ainda de reflexão (Isabel Medina, In Marmoto, 1990, p. 284).

dirige, para que dessa forma seja capaz de identificar que materiais estão mais aptos a potenciar a aprendizagem.

No que concerne às aulas apresentadas, fomos levados a efetuar esse exercício de ponderação baseando-nos em dois princípios essenciais:

- Partimos da ideia de que os conteúdos ensinados afetam os alunos de forma mais significativa se estes forem ao encontro dos seus interesses pessoais. Primeiramente, porque os alunos não são meros recetores passivos de informação, mas sim um agente ativo da relação pedagógica. Desta forma, acreditamos que os seus interesses devem ser aproveitados e estimulados<sup>28</sup>. Para que o conhecimento adquirido na escola faça verdadeiramente sentido, este tem necessariamente de existir em correlação com a vida. Um saber que não afeta o espírito é inócuo. E a adolescência, mais do que qualquer outro período do desenvolvimento humano, exige essa afeção. Neste sentido, os materiais didáticos são uma ferramenta muito importante para estimular essa aprendizagem significativa de que falamos. Através da adequação destes com os interesses dos alunos o professor eleva o nível de atenção da turma. Não esqueçamos que o próprio ato de percepção é um ato discriminatório. O sujeito discrimina e reage ao objeto segundo os seus próprios interesses (Read, pp. 51-52). A atenção é seletiva.
- Todavia, acreditamos também que este aproveitamento dos materiais didáticos no sentido de afetar o aluno de acordo com as suas vivências pessoais não pode ditar a norma pelas quais o ato de aprender se efetiva. Os saberes académicos não se podem reduzir ao universo simbólico dos alunos, pois desta forma a pedagogia cai naquilo a que George Steiner apelidou de “a falsa democracia da

---

<sup>28</sup> Esta nossa consideração teve a sua génese na própria experiência letiva. Os nossos alunos são jovens em transformação constante e rodeados de informação que lhes chega de múltiplas vias. A banalização do saber é uma realidade que afeta a aprendizagem escolar e que exige ao professor um esforço redobrado na tentativa de motivar o aluno para os conteúdos da sua disciplina, cujo nível de abstração nem sempre permite uma apropriação real por parte do aprendiz. Esta constatação foi determinante para a ascensão do modelo de escola progressiva. Aliás, foi Dewey quem salientou a relevância dos interesses pessoais dos alunos para o sucesso do processo de aprendizagem (Eisner, 1972, p. 76).



mediocridade” (Steiner, p 76). A pertinência desta crítica é basilar se pensarmos que ao irmos ao encontro dos interesses dos alunos estamos, de facto, a ir ao encontro da sua origem ou classe social, pactuando, assim, com a perpetuação da desigualdade. É neste sentido que, tal como Steiner, consideramos indispensável que os alunos sejam ultrapassados pelo nível dos textos que estudam ou confrontados com estilos artísticos ou literários com os quais nunca tiveram contacto. O ensino deve ser patenteado pelo igual acesso de todos os alunos à mesma fonte de saber, pois só assim podem estes ultrapassar os seus limites sociais, físicos ou pessoais. Não é grave que os alunos sejam ultrapassados pelo nível dos materiais que lhes apresentamos, pois o que é realmente importante é dar-lhes a vontade (*Ibidem*, p. 77), inquietando o seu espírito.

Foi seguindo esta linha de pensamento que estabelecemos as bases para a escolha dos materiais didáticos que acompanham a exposição das aulas apresentadas. Perante a natureza da matéria que compõe a dimensão estética possuíamos de imediato uma fonte rica em componentes passíveis de inquietar os alunos: a arte. Foi através da interpretação de diferentes criações artísticas que pretendemos quebrar com a dita mediocridade, enriquecendo o universo cultural dos alunos. Porém, ao partirmos desta dimensão mais erudita, não descuidámos de, na exposição da matéria, as adequar gradualmente ao tal contexto vivencial de que falávamos anteriormente. Desta forma, tentámos afetar e inquietar o espírito do aluno para que este aprendesse com um entusiasmo renovado.

Efetuadas que estão as considerações que fundamentam este capítulo, apresentamos, de seguida, os materiais utilizados nas aulas expostas neste relatório, com a respetiva intenção para o ato didático.

- Texto Filosófico – o aluno identifica o problema debatido, as ideias-chave (conceitos), os argumentos e a tese presentes no texto. Através desta análise possibilita-se ao aluno um exame crítico de implemento à exposição teórica do professor.

- Imagem – o aluno é afetado pela representação da obra e efetua um processo, não-discursivo, de interpretação do seu conteúdo, que explora uma dimensão sensitiva e intelectual, enriquecendo o ato educativo.

Como suporte à apresentação destes materiais servimo-nos do *powerpoint*, que consideramos facilitar a esquematização dos conteúdos, bem como tornar mais apelativa a sua exposição, dada a facilidade com que nele se incorporam os materiais didáticos. Tentámos, porém, não descuidar de o acompanhar com a exposição oral e a utilização do quadro, com o intuito de não tornarmos o ato da aprendizagem displicente. Em relação ao manual dos alunos, este não foi um material ativo para a construção das aulas de estética. Não obstante, fizemos a revisão dos conteúdos presentes no manual dado o relevo que os alunos lhe fornecem no momento de estudo para as fichas sumativas.

### 3.3. Apresentação das Aulas Lecionadas<sup>29</sup>

A *Dimensão Estética* constitui-se como uma unidade cujo percurso de aprendizagens se encontra invariavelmente condicionado pela forma como o docente resolve percorrê-lo<sup>30</sup>. O programa de filosofia tende a encaminhar a

---

<sup>29</sup> A apresentação das aulas que se seguem é representativa da sua explicação às duas turmas de acordo com as quais estas foram planificadas. As divergências na metodologia de ensino que anteriormente explicitámos foram o plano de adequação às especificidades de cada uma. Porém, é necessário efetuar a advertência que, a partir da segunda aula deste conjunto apresentado, a turma H2 enfrentou uma série de contrariedades dado que vários elementos foram suspensões por episódios graves de indisciplinas. As consequências para a disciplina de filosofia e, nomeadamente, para o desenrolar do nosso plano de aulas, surgiram por meio de uma adequação da matéria à instabilidade vivida pela turma durante esse período (cerca de uma semana). A exposição dos conteúdos era efetuada de forma mais lenta para que os alunos pudessem acompanhar o ritmo e exigência da sua aprendizagem, tal como as atividades dialógicas e práticas foram intensificadas no sentido de trazer os alunos para o universo concetual da disciplina, tal como fundamentamos anteriormente.

<sup>30</sup> A planificação e desencadeamento temático das aulas que apresentamos de seguida foram elaborados segundo as diretrizes do programa de filosofia (no que aos conteúdos de estudo obrigatório se refere). A escolha dos autores principais a trabalhar no âmbito dos diferentes tópicos da subunidade deveu-se a uma tentativa de conformidade com o manual escolar adotado pela escola. Porém, o desenvolvimento e tratamento das problemáticas associadas foram da responsabilidade do docente e supervisionadas pela professora cooperante. Em relação às orientações para a lecionação desta subunidade propostas pelo

leção dos conteúdos no sentido de estes visarem o reconhecimento da especificidade da experiência estética no triplo registo de experiência da natureza, de criação artística e de contemplação da obra de arte (Programa de Filosofia, p.30). Porém, esta diretriz acaba, devido à sua amplitude, por permitir uma multiplicidade de abordagens referentes a esta temática.

Não obstante, a planificação das aulas que iremos agora apresentar (ver anexo 5, pp. 107-108) foi condicionado por duas implicações resultantes do trabalho que até então tinha sido realizado com os alunos e que nos permitiu efetuar uma elaboração ponderada de todo o processo didático-pedagógico que sustenta a transmissão destes conteúdos. Primeiramente, acreditamos que a disciplina de filosofia, principalmente no seu ano de iniciação, é, cada vez mais, encarada pelos alunos com um certo ceticismo o que, contrariamente ao que se poderia esperar, não possui como consequência uma maior seriedade na sua apreensão mas sim a banalização dos seus conteúdos. Variadíssimas vezes foram observadas atitudes de caricatura dos temas filosóficos por parte dos alunos, o que não só dificulta bastante o trabalho do professor como encerra os próprios alunos num universo dogmático muito difícil de rebater. Precisamente por essa razão consideramos que cabe ao professor apresentar os conteúdos filosóficos, principalmente quando estes se anunciam como novos perante os alunos, com um entusiasmo tal que este se torne contagiantes.

Desta forma, a primeira preocupação que antecedeu a planificação deste conjunto de aulas foi justamente relativo à reflexão sobre qual a melhor forma de criar um ambiente capaz de não só estimular os alunos à aprendizagem dos novos conteúdos mas também de os afetar no sentido de proporcionar uma apreensão crítica dos problemas inerentes a esta temática. Por isso mesmo, tentámos que estas aulas fossem originais, não nos temas e autores estudados, mas sim na forma como estes são expostos. Essa originalidade residiu não só na escolha, construção e articulação dos materiais didáticos mas também na dinâmica da sua

---

ministério da educação (2005, pp.6-7), considerámo-las insuficientes para uma aprendizagem congruente e sistemática dos conteúdos, pelo que introduzimos novos elementos, nomeadamente os referentes ao ponto 3 da planificação (Anexo 5, pp. 107-108).

transmissibilidade e na própria postura do professor face à especificidade da matéria lecionada, cuja prática letiva apresentamos de seguida:

(Roteiros de Aula em Anexo 1, pp. 72-81)

• **Ponto 0 – Atividade Diagnóstica** (*Diapositivo 2, Anexo 2, p. 82*)

A matéria da dimensão estética foi iniciada com um prelúdio ao conceito de experiência estética, através de um exercício de diagnose. Foi pedido aos alunos que, ao admirarem duas famosas pinturas, tentassem exprimir oralmente uma possível interpretação para a imagem que percecionavam. A escolha das pinturas a apresentar não foi inocente e deveu-se sobretudo à forma como ambas retratam o homem na sua relação com o real envolvente. Desta forma, não só os alunos tentariam explicar uma imagem através das suas formas e símbolos mas também teriam necessariamente de, ao verbalizar o que viam, exprimir algo que lhes é próprio, algo que é passível de ser sentido por cada um de nós.

Os alunos sentiram-se obviamente intrigados com a estranheza e peculiaridade das obras o que os levou a uma maior participação na atividade. Eis algumas respostas que fomos apontando no quadro à medida que o exercício se desenrolava:

	<i>The Scream</i> Edvard Munch	<i>The Son of Man</i> Magritte
<u>Primeira</u> <u>Interpretação:</u> O que apresenta o quadro?	<i>“Um homem a gritar.” “Alguém perdido.” “Uma pessoa desesperada.”</i>	<i>“Um homem com uma maçã a tapar o rosto.” “Um homem a esconder-se.”</i>
<u>Segunda</u> <u>Interpretação:</u> O que representa o quadro?	<i>“A pessoa pode estar com medo de alguma coisa.” “Talvez a pessoa esteja desesperada há muito tempo e chegou a um momento que não aguentou mais e teve que gritar para se libertar.” “Desesperada porque às vezes a vida não é fácil e deixa-nos frustrados ou assustados.”</i>	<i>“A roupa do senhor mostra-nos que vai trabalhar. Talvez se esteja a esconder porque não aguenta mais o stress.” “A maçã pode representar uma cidade como, por exemplo, Nova Iorque.” “Esconde-se porque o fruto proibido (maçã) é o mais apetecido?”</i>

Este primeiro momento da atividade permitiu aos alunos, não só contemplar uma obra-de-arte como também retirar dela uma interpretação pessoal. Porém, à medida que a turma ia apresentando as suas respostas e o professor ia colocando novas questões, direcionando os alunos para novos campos a explorar, foi clara a ideia de que, não obstante as diferentes interpretações de cada um, existia uma ideia comum sobre o significado dos quadros. À questão “são estes quadros belos?” os alunos mostraram-se mais reticentes e alegaram que a sua estranheza torna mais difícil classificá-los como tal. Questionámo-los sobre a possibilidade de existir uma obra-de-arte feia o que deixou em aberto o capítulo reservado ao feio como categoria estética que seria lecionado futuramente.

*As obras são bastante interessantes e, sem dúvida, arte.* A unanimidade da resposta dos alunos levou-nos a deixar em aberto o tema da diferenciação estética que iríamos lecionar numa aula futura, podendo assim nesse momento, retomar o exemplo desta atividade.

Em suma, a planificação deste exercício pretendeu não só introduzir os alunos aos assuntos específicos da estética, com os quais se iriam debater nas restantes aulas, mas também evidenciar a forma como estes são pensados anteriormente à transmissão dos conteúdos filosóficos. Acreditamos que a dúvida que lhes depositámos relativamente a certas questões colocadas é bastante produtiva para despoletar a curiosidade face ao desenrolar das aulas.

Estes quadros foram também utilizados para introduzir o primeiro conceito a ser trabalhado – a experiência estética.

- **Ponto 1 – A Experiência Estética**

O que é uma experiência estética? Ao admirarmos um quadro estamos a realizar uma experiência estética? A atividade que acabámos de efetuar proporcionou-nos uma experiência com alguma peculiaridade? Sentimos alguma coisa especial ao contemplar estes quadros?

Rapidamente os alunos focaram a inevitável relação entre alguém que é afetado e a obra-de-arte que afeta. Se nos referimos a uma experiência

estamos necessariamente a entrar no domínio da relação entre sujeito e objeto.

Ora, para compreendermos realmente a extensão do conceito de experiência estética, temos não só de percebê-la como essa relação do homem com o mundo que o rodeia, mas também captar a especificidade de uma experiência que se diz estética. Para tal, recorreremos à origem conceptual do termo estética e definimo-la, tal como Baumgarten o fez, como referindo-se a qualquer investigação que tenha por objeto a arte e o belo. Acrescentámos também a noção de estética como disciplina para salientar a autonomia dos problemas estéticos dentro do campo de estudos da filosofia<sup>31</sup> (slide 3, anexo, p.).

Neste momento, os alunos estão aptos a compreender que a estética se refere sempre à relação existente entre o homem, a arte e o belo<sup>32</sup>, o que, no que ao campo semântico da filosofia concerne, resulta na possibilidade de formular diversas questões (sendo que todas elas seriam estudadas no decorrer das aulas seguintes).

Desta forma, foi possível delinear o caminho para encontrarmos uma resposta para a primeira questão a que a estética se refere. Uma experiência estética é uma vivência emocional (porque parte do tal sujeito cujos sentidos são afetados) que resulta da contemplação de determinados objetos sensíveis (os tais que afetam os nossos sentidos) e provocam uma satisfação muito peculiar. Peculiaridade essa que nos pareceu interessante

---

<sup>31</sup> Achámos pertinente adotar esta abordagem no sentido em que os alunos, de acordo com o programa de filosofia, estudam a dimensão estética como uma subunidade da *Ação Humana e os Valores*. Na apresentação dessa unidade, que ocupa a maior parte do ano letivo, é transmitida aos alunos a forma como esta possui três dimensões particulares: a ético-política, a religiosa e a estética. Ora, esta tripartição permite ao docente recorrer à base conceptual comum às diferentes dimensões de aplicação da ação humana no sentido em que esta se converte, através da relação entre um sujeito que valoriza e um objeto que é valorado, no domínio da axiologia. Porém, parece-nos também fulcral afirmar a especificidade de cada dimensão deste todo que as constitui, não descuidando de formular as questões abertas por cada uma delas e que lhes fornecem um campo de estudos com um objeto próprio e capaz de, por si só, constituir um problema filosófico singular (tal como formulado em 2.1. do presente relatório).

<sup>32</sup> Anteriormente à apresentação da definição deste termo os alunos foram questionados sobre que noções possuíam sobre ele e em que contextos estavam acostumados a empregá-lo. Em ambas as turmas este foi associado a cuidados referentes ao tratamento do corpo no sentido de o embelezar. Partindo dessa definição vulgar do termo, e utilizando o conceito de belo como o seu traço marcante, foi possível, e supomos mais simples também, introduzir o conceito filosófico de estética.

de ser referida neste momento inicial da nossa investigação pois leva-nos a refletir sobre o que distingue uma experiência estética de uma experiência de outra natureza, mas cujo objeto percecionado é o mesmo.

Encontrámos, assim, espaço para, mesmo não entrando ainda no domínio da estética kantiana e da diferenciação entre o que nos é somente agradável e o que se apresenta perante nós como belo, referir a particularidade desta experiência, associando-a a um tipo de prazer que a caracteriza – o prazer estético.

Desta forma, partindo da definição de experiência estética salientámos a desconformidade entre objetos estéticos naturais, que sendo fenómenos da natureza, dão origem ao belo natural e os objetos estéticos artísticos que resultam da criação do homem na produção de obras-de-arte. Facilmente os alunos deram exemplos característicos de cada tipo particular de objetos estéticos, o que resultou numa listagem das criações estéticas do homem que denominamos por arte (música, pintura, cinema, literatura, etc.).

O resultado desta anúncio dos diferentes tipos de artes pelos alunos foi bastante interessante pois proporcionou uma discussão sobre por que razão algumas atividades do homem são consideradas uma arte e outras carecem desse estatuto. Vejamos a problematicidade que a questão colocada por um aluno propicia: «Por que razão não é o futebol considerado uma arte como a pintura, o teatro ou o bailado?». Permitimos que a discussão se alargasse entre os alunos, orientando apenas o diálogo no sentido de compreender se, com os dados que até agora interiorizaram, seriam capaz de resolver esta interrogação. Imediatamente uma aluna contrapõe dizendo que a pintura resulta numa obra, o quadro. O teatro, numa peça. Tal como a literatura num livro e o cinema num filme. Tal parece não acontecer no futebol. Aproveitámos a argumentação da aluna para mencionar que neste caso estamos a referir-nos a uma produção que resulta numa obra e que, portanto, pressupõe uma feitura.

Foi também bastante interessante denotar que a dificuldade dos alunos em compreender a especificidade de uma experiência estética não era resultante de uma falha semântica, mas sim de uma incapacidade de

associar as experiências estéticas que já vivenciaram com a sua definição. Apercebemo-nos, assim, no decorrer da aula, que a grande maioria dos alunos respondia negativamente quando questionados se alguma vez tinham vivenciado uma experiência deste género. Porém, quando lhes demos exemplos do seu quotidiano, tais como ouvir uma música que gostam muito ou ver um filme que os emociona bastante, todos responderam que isso lhes dava uma satisfação muito peculiar.

Não estamos, assim, a referir-nos a alguma coisa sobre a qual temos uma atitude técnica, porque nos é útil, nem tão pouco porque procuramos imediatamente compreendê-la mas sim porque perante ela demonstramos uma atitude estética – aquela capaz de produzir em nós aquela satisfação peculiar, o prazer estético, porque contemplamos o objeto para sentirmos simplesmente o prazer desse ato de contemplação.

Pareceu-nos que desta forma os alunos foram capazes de efetuar a conexão necessária entre as suas próprias vivências e a matéria estudada, o que consideramos fundamental para a real apropriação dos conteúdos lecionados. Para garantir o sucesso dessa apropriação, improvisámos um trabalho-para-casa, que apesar de pouco comum nos pareceu muito importante: ter uma experiência estética e relatar o que foi sentido no seu decorrer.

- **Ponto 2 – O Juízo Estético**

Numa tentativa de teorizar os conteúdos que até então tínhamos vindo a debater com os alunos recorremos à teoria estética de Immanuel Kant, mais precisamente à forma sistemática como este caracteriza o juízo estético e, assim, nos auxilia a compreender o que distingue, de facto, uma experiência estética de uma experiência de outro tipo.

Ora, tal como as experiências ditas não estéticas (conduzir um automóvel, foi o exemplo a que recorremos), também as experiências estéticas se expressam por juízos<sup>33</sup>. Mas que particularidades possuem

---

<sup>33</sup> Para nos assegurarmos que os alunos ainda estavam lembrados da introdução aos conceitos lógicos lecionada na primeira unidade do presente ano letivo, pedimos que classificassem uma proposição no que concerne aos seus elementos sintáticos.



estes para se diferenciarem daquelas? Escolhemos uma passagem da obra *A Crítica da Faculdade do Juízo* como base do raciocínio que pretendíamos desenvolver posteriormente (ver TEXTO 1, em Anexo 3, p. 99).

Através da análise e desfragmentação do texto mencionado fomos levados ao encontro das características enunciadas por Kant como sendo aquelas que definem o juízo estético: é um juízo de gosto (diferenciando-se, assim, de um juízo cognitivo), subjetivo (pois designa o modo como o sujeito é afetado pela representação do objeto), desinteressado (pois é meramente contemplativo) e universalmente comunicável (enunciando, assim, a existência de um sentido de gosto comum a todos os seres humanos).

A pretensão subjacente a esta definição repartida do juízo de gosto prende-se, por um lado, com a complexidade do texto kantiano (à qual os alunos responderam com alguma apreensão) e, por outro, ao acharmos que seria uma forma clara para a compreensão da matéria. Particularmente interessante de observar foi a aperceção conceptual de termos que os alunos estavam acostumados a reter como incompatíveis. Perguntávamos-lhes, a dado momento, como é possível ser o juízo estético subjetivamente universal?

### • Ponto 3 – O problema da Justificação dos Juízos estéticos

Com a apresentação da teoria kantiana sobre os juízos estéticos os alunos encontravam-se neste momento com a ideia de que tínhamos encontrado uma resposta satisfatória para a inquietação inicial sobre como podemos definir uma experiência estética. Ora, é papel do professor de filosofia problematizar a questão através da introdução de novas possibilidades de pensar esta mesma problemática. Parece-nos de importância significativa que o aluno possa ser confrontado com diferentes perspetivas sobre o mesmo problema para que este possa não só analisar criticamente cada uma das propostas mas também desempenhar um papel ativo na discussão, tentando fornecer a sua própria visão sobre o assunto.

Para tal, recorreremos à problemática da justificação dos juízos estéticos que surge através do reconhecimento de uma dualidade de posições face à

relação entre o sujeito estético e o objeto da sua contemplação. Quando atribuímos uma qualidade estética a um objeto estamos a anunciar o que sentimos (o prazer ou desprazer que essa experiência nos proporciona) ou estamos apenas a mencionar uma propriedade intrínseca desse objeto?

Para darmos a conhecer aos alunos as características fundamentais destas duas posições filosóficas, o subjetivismo e o objetivismo estéticos, recorreremos a dois exercícios distintos. Para a compreensão do subjetivismo estético, cujos pressupostos a turma facilmente reconheceu como sendo os mesmos anteriormente enunciados por Kant na definição do juízo estético como resultante de uma contemplação subjetiva, pedimos que os alunos observassem atentamente um quadro (slide 13, em anexo) e sobre ele expressassem um juízo de gosto. A maior parte dos alunos rapidamente se referiu ao quadro como sendo *belo*, porque as suas formas e a harmonia das cores utilizadas tornavam-no apelativo. Os restantes afirmaram não poder valorar o quadro como belo porque a figura feminina nele representada não ia ao encontro da ideia de beleza que possuem, não lhes causando assim nenhum tipo de prazer contemplativo imediato. Quando lhes foi pedido que fizessem um esforço para observar o quadro não apenas pela aparência da figura representada mas pela simbiose entre as diferentes propriedades da obra (traços, cor, proporção) todos consideraram que o quadro é uma obra-de-arte porque está belissimamente pintado.

Ora, com isto concluímos que apesar de cada um possuir uma visão própria sobre a obra – o que permite compreender o subjetivismo estético, não podemos deixar de denotar que todos ficámos impressionados com a mestria presente na sua execução. O quadro possuía determinadas propriedades que, de forma independente do gosto particular de cada um, o tornavam inegavelmente apelativo. Podemos com isto afirmar que os juízos estéticos são a expressão da beleza que reside no próprio objeto contemplado e que, portanto, estes são objetivos?

Para testarmos esta hipótese decidimos realizar uma atividade com a turma proposta pelo filósofo Noël Carroll e que consiste na apreciação estética da obra musical, a *5ª Sinfonia* de Beethoven, com o propósito de a

classificar, escolhendo entre cinco possíveis adjetivos que lhes foram dados (slide 14, em anexo). Este exercício foi bastante bem recebido por parte dos alunos que, apesar da estranheza da sua natureza, se esforçaram para estar atentos e responder seriamente ao que lhes foi pedido. A unanimidade nas respostas dadas (*a 5ª sinfonia de Beethoven é imponente e poderosa*) foi ao encontro da teoria do objetivismo estético, o que nos permitiu contrapor e discutir a possível relação entre o gosto particular e um padrão de gosto comum. Relembrando a teoria kantiana terminámos esta atividade com a sensação de que, não só cada uma destas teorias demarca um campo de possibilidade de pensar a problemática da justificação dos juízos estéticos como reforçar a singularidade do juízo de gosto como subjetivamente objetivo como forma de ultrapassar esta dimensão dual do problema.

- **Ponto 4 – Da Contemplação do Belo à Criação Artística**

Se até este momento as aulas de estética se tinham demarcado por uma vertente de problematização de diferentes posições face a questões do domínio da experiência estética em si, achamos que seria produtivo complementar esta aprendizagem através da exploração dos conceitos sobre os quais esta se baseia – o belo e a sua criação. Para tal, mostramos aos alunos de que forma a ideia de beleza se encontra exponencialmente associada à época histórico-cultural em que está inserida. Não só pretendemos assim salientar a forma como a criação artística é condicionada por fatores externos como reforçar a ideia de que o padrão de gosto possui um cariz socialmente fabricado. Ao analisarmos a variação do conceito de beleza ao longo de diferentes épocas históricas (slide 16, em anexo) foi possível compreender que as obras-de-arte são o reflexo do seu tempo, seja pela corrente artística em que se inserem, seja pelos ideais que pretendem retratar ou transmitir. Nesta viagem pela história da arte foi muito interessante também verificar a situação atual da criação artística ou não fosse a arte da nossa época um indicador da radicalização do gosto, dado o alargamento conceptual e as múltiplas asserções que envolvem a produção artística da contemporaneidade.

Através da reflexão sobre o conceito de belo achamos particularmente interessante mostrar aos alunos a forma como determinadas épocas culturais alteraram irreversivelmente o curso da produção artística. O caso estudado foi o do Romantismo que quebrou a clássica e até então inegável relação entre o belo e a arte, através da inserção do feio como categoria estética. Os alunos foram surpreendidos pela estranheza das obras que lhes foram mostradas (diapositivo 17, 18 e 19, em anexo, pp. 90-91) e que lhes permitiu criar novas significações associadas à experiência estética.

- **Ponto 5 - O Problema da Diferenciação Estética**

Na sequência do ponto anterior relativo às transformações que a arte tem vindo a sofrer no que toca à sua relação com o conceito de beleza, os alunos estavam agora preparados para enfrentar uma nova problemática. Se a criação de obras belas não é mais o critério de demarcação de uma obra como arte, então como podemos efetuar essa diferenciação?

Para introduzir o problema da diferenciação estética recorreremos aos célebres exemplos de Duchamp e Warhol (diapositivo 21, em anexo, p. 92) para que a peculiaridade e estranheza das suas produções tornassem mais claro a dimensão desta problemática. Questionámos os alunos sobre que critério distingue os objetos artísticos dos objetos do quotidiano o que despoletou o debate sobre qual a natureza das obras-de-arte (cujos pressupostos filosóficos foram explicitados no ponto 2.2. do relatório, p. 21).

Para dar resposta a esta inquietação introduzimos as teorias sobre a natureza da obra-de-arte, as quais foram sintetizadas e esquematizadas através da simbiose entre os conceitos filosóficos e o plano imagético que serviu de base para a explicação e objeção das teorias. Desta forma, as reproduções das obras-de-arte foram trabalhadas como um corpo textual, de onde retirámos significações para complementar ou justificar as teorias estudadas<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> É importante referir que foi nos conteúdos programáticos referentes às teorias sobre a natureza da obra-de-arte que decidimos efetuar a condensação da matéria que explicitámos anteriormente. Resolvemos ultrapassar os condicionalismos externos a que estávamos sujeitos através da substituição da leitura de textos filosóficos dos autores (cuja extensão

A teoria da arte como imitação foi explicitada de acordo com as considerações platónicas da arte como *mimesis*. Através da observação de exemplos de pintura abstrata levámos os alunos a indagar sobre o estatuto da imaginação e da criatividade num plano de reinvenção da natureza.

A teoria da arte como expressão foi considerada através da conceção de Tolstoi e trabalhada a partir de duas pinturas em que a emoção estética que acompanha a sua contemplação se encontra diretamente vinculada ao conteúdo interpretativo das obras: *A Coluna Quebrada* de Frida Kahlo, retrato autobiográfico da pintora após o acidente que a deixou com mazelas permanentes e que influenciou bastante a natureza das suas obras; e *Guernica* de Pablo Picasso, imponente representação dos horrores vividos durante a guerra civil espanhola. A correlação entre os conceitos de emoção estética, autenticidade e comunicabilidade de sentimentos genuínos no plano da arte foi efetuada através da interpretação das obras referidas.

É interessante referir que foram estas duas pinturas as que mais motivaram os alunos a participar na discussão e sobre as quais revelaram mais curiosidade face ao contexto da sua criação. Aproveitámos esse ímpeto para testar os pressupostos da teoria *exprissivista* perguntando aos alunos se, após terem conhecimento da intenção que subjaz à criação artística, tinham sentido alterações na contemplação do quadro. A resposta foi afirmativa e possibilitou-nos introduzir a objeção do fingimento estético que anula a partilha de sentimentos genuínos como condição necessária para a arte.

Em relação à teoria da arte como forma significativa proposta por Bell, relacionámos os conceitos de forma significativa e emoção estética de forma a expor aos alunos um critério puramente formal para a arte. Esta relação foi analisada através da observação dos componentes formais (linhas, cores, contrastes) de uma pintura de Claude Monet (não esquecendo que Bell elaborou a sua teoria precisamente para enaltecer o impressionismo que

---

não nos permitia a adequação ao tempo letivo disponível) pela leitura iconográfica (cuja relevância didático-pedagógica referimos no ponto 1.2.2. deste trabalho, p.11). Nos conteúdos em questão e para as finalidades propostas esta estratégia surtiu o efeito pretendido, facilitando a compreensão das teorias e objeções.

carateriza as obras deste pintor). De seguida, apresentámos como contra-argumentos a esta teoria a sua ineficácia em classificar diferentes estilos estéticos e, ao nível da estrutura da argumentação que a sustenta, a forma como esta incorre na falácia de petição de princípio.

Desta forma, concluímos que nenhuma das três teorias estudadas nos forneceu um critério capaz de abarcar as múltiplas variações que a arte expressa. O que nos remeteu novamente para a questão sobre “o que é a arte?”, à qual, chegado este momento, dedicamos o último capítulo da dimensão estética.

- **Ponto 6 – Considerações Finais sobre o Conceito de Arte**

Após o período de problematização que marcou a exposição dos conteúdos precedentes, chegamos ao momento de fornecer aos alunos algumas diretrizes sobre esta temática. Dada a complexidade e ambiguidade associada à definição do conceito de arte, não queríamos que os alunos fossem contagiados pela visão pessoal do professor pelo que decidimos explorar o conceito de arte num plano de pensabilidade passível de ser reinterpretado pelas asserções que cada aluno criou ao longo destas aulas. Para tal, abordamos a questão da perspetiva do artista (diapositivo 30, em anexo, p. 96), num plano dualista de reinvenção da natureza e reinvenção da própria arte (diapositivo 31, em anexo, p. 97). De seguida, relacionámos o conceito de artista com o momento histórico e o público, constitutivos e condicionantes para o produto final da criação artística – a obra. Desta forma, concluímos a exposição dos conteúdos com a classificação de arte no seu duplo registo de obra aberta e obra polissémica, transmitindo a ideia da arte como interpretação do mundo.

O último tempo letivo deste conjunto de aulas foi preenchido com a realização da ficha sumativa, cujos pressupostos explicaremos de seguida.

## **Elementos de Avaliação**

Dadas as contingências que afetaram a lecionação da dimensão estética (mencionadas na p. 38) a avaliação dos conteúdos programáticos foi delineada no sentido de proporcionar uma adequação destes com os condicionalismos que enfrentámos e com a especificidade das turmas. Desta forma, os elementos de avaliação foram elaborados em consonância com estas duas preocupações fundamentais:

- Primeiramente, os ditos condicionalismos que referimos levaram-nos a equacionar que o curto espaço de tempo que possuíamos para a exposição da matéria não permitia a sua condensação numa ficha sumativa final (como tinha vindo a acontecer nas restantes unidades do programa). Porém, por uma questão didática não podíamos abdicar de uma ficha de avaliação sumativa, pois sendo esta a matéria final do ano letivo, na ausência de um elemento de avaliação ao qual os alunos respondessem com a devida seriedade, tornar-se-ia bastante complicado captar a sua atenção para a exposição da matéria, dado o nível de agitação que se sentia. Depreendemos, então, que teríamos um elemento de avaliação sumativa, mas que este não poderia ser o único componente a ser avaliado.
- De seguida, considerámos a especificidade de cada turma no que concerne aos seus métodos de trabalho. Como ambas as turmas denunciavam insuficiências ao nível do tratamento dos conteúdos apreendidos (mencionados em 3.1.2.), implementámos um sistema de trabalho contínuo, onde os alunos fossem impelidos a um estudo progressivo. Com este método de avaliação formativa, não só os alunos vão revendo a matéria e, simultaneamente, se preparando para a ficha de avaliação sumativa, como permite ao professor determinar a forma como os alunos estão a compreender e a aplicar a matéria, podendo, assim, identificar dificuldades e dar-lhes solução.

Assim sendo, decidimos que a avaliação recairia em duas fichas formativas (realizadas fora do espaço da aula, num período de cinco dias) e

uma ficha de avaliação sumativa (realizada em aula, com a extensão de quarenta e cinco minutos).

A *Ficha de Trabalho ①* (anexo 4, p. 100), sobre a experiência estética em Kant, surgiu como complemento ao exercício de análise de texto (referido na p.) que acompanhou a exposição deste tópico da matéria. A *Ficha de Trabalho ②* (anexo 4, pp. 101-102) incidiu na problemática da delimitação estética.

Através da correção das fichas de trabalho<sup>35</sup> depreendemos a incidência das dificuldades dos alunos, às quais dedicamos, na impossibilidade da sua correção em aula, o espaço correspondente à aula de apoio à disciplina de filosofia (mencionada na p.). Essa correção da ficha por parte do professor não só pretendeu identificar os erros cometidos mas também facultar ao aluno uma orientação para os colmatar<sup>36</sup>.

A *Ficha de Trabalho ③* (anexo 4, pp. 103-104), possuindo uma natureza diferente das restantes que a antecederam, dirigiu-se a uma avaliação da aquisição geral dos conteúdos lecionados, bem como à consolidação dos conceitos associados na sua articulação com a tomada de posição dos alunos face à problematidade desses conteúdos. Este exercício incidiu na interpretação de uma imagem (dando assim continuidade ao estudo iconográfico desenvolvido durante as aulas que constituíram a dimensão estética) em articulação com as teorias e conceitos filosóficos estudados.

Da súmula destas três fichas de trabalho resultou uma avaliação quantitativa final<sup>37</sup> (cuja fórmula é apresentada em anexo, p. 106) que, de

---

<sup>35</sup> Como critério para a correção das fichas de trabalho utilizámos um modelo de resposta (em anexo, pp. 105-107), que é todavia flexível consoante a articulação concetual que cada aluno apresenta. Erros de raciocínio ou de semântica são penalizados somente se afetarem negativamente a compreensão da resposta.

<sup>36</sup> Consideramos este aspeto preponderante para a eficácia dos elementos de avaliação. Se a análise das respostas dos alunos apenas evidenciar a sua correção ou incorreção segundo os critérios propostos, as insuficiências assinaladas não serão reavaliadas pela maior parte dos alunos (salvo aqueles que possuem um maior grau de autonomia e interesse). Acreditamos, assim, que ao colocar novas questões às respostas dos alunos, no sentido de os lançar ao encontro do que era pretendido, o professor evita a redução destes elementos a meros acessórios de avaliação quantitativa das aprendizagens.

<sup>37</sup> Os alunos foram previamente informados deste sistema de avaliação e da influência de cada elemento para a nota final. No momento da entrega dos resultados da ficha sumativa,



acordo com as diretrizes da professora cooperante, teve preponderância na consolidação das notas finais dos alunos.

Esta avaliação, apesar de ser aquela que demonstra mais facilmente ao professor o grau de aquisição de conhecimentos, não deve ser a única forma de apreciação da prestação dos alunos. Consideramos que existem outros fatores sobre os quais a avaliação deve incidir, tais como a participação<sup>38</sup> ou o empenhamento demonstrado.

Não obstante a eficácia deste método de ensino no que toca a analisar a aprendizagem dos alunos, acreditamos que avaliar a real dimensão dessa aprendizagem é, porventura, um dos maiores desafios da pedagogia. A este propósito relembramos as palavras de Martin Heidegger<sup>39</sup> (In Marmoto, 1990, p. 54) quando este referia que a relação entre ensino e aprendizagem se estabelece na ordem do *ser*, do transformar. Ora, se o ensino pressupõe uma modificação de atitude, então esta não pode ser qualificável, não se pode reduzir a uma avaliação periódica, pois essa mudança não é da ordem do imediatamente captável (Marmoto, 1990, p. 33). Cabe, assim, ao professor ser sensível à natureza transformante do ato de aprender e nunca resumir o resumir a mero material quantitativamente qualificável.

---

foi anexado a cada uma delas a grelha de correção com a avaliação final (tal como esta apresentada no anexo, p. 106).

<sup>38</sup> Ao longo das aulas apresentadas fomos tomando nota da participação dos alunos, classificando-a como positiva (o aluno intervém ativamente na aula), neutra (o aluno não participa de forma autónoma na aula) ou negativa (o aluno perturba a dinâmica da aula ou recusa-se a responder a questões propostas pelo professor). Desta forma, no momento de atribuição das notas finais desta unidade tínhamos mais este elemento para preponderar. Os alunos com participação geral positiva seriam beneficiados em relação aos que apresentam participação negativa. Os alunos com participação neutra não são prejudicados, dado considerarmos que nenhum aluno deve ser julgado negativamente por não participar de forma autónoma na aula, mas sim incentivado a fazê-lo através de uma maior incidência de questões propostas pelo professor e seguidas de um sinal de aprovação. Um aluno que não participa por insegurança distingue-se, facilmente, de um aluno que não participa por desinteresse, aos olhos de um professor atento. Pela experiência que adquirimos, consideramos que tanto a insegurança como o desinteresse só podem ser levados a um término através do incentivo do professor. Mesmo o mais apático aluno não fica indiferente a um elogio.

<sup>39</sup> Num artigo intitulado *Was Heisst Denken?* (Que Significa Pensar?), publicado em 1964.

PARTE IV

*Reflexões Finais*

“L’esprit aussi, comme toute chose, a tremblé.

L’aigle est au futur.”

René Char, *Fureur et Mystère*

“Qualquer trabalho seria terrivelmente aborrecido se não jogássemos o  
jogo apaixonadamente.”

Simone de Beauvoir, *La Force de L'âge*

## Súmula da Recetividade dos Alunos ao Ensino da Dimensão Estética

Walter Benjamin (1999, p. 100) ao analisar a *Obra de Arte na Era da sua Reprodução Técnica* conclui que essa mesma «reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte». O acesso à cultura deixa de ser um privilégio de minorias e passa a estar ao alcance de todos os membros da sociedade, sendo que o resulta esperado seria o de um aumento significativo nos níveis culturais. Porém, Adorno (2003, p. 105) adverte-nos dizendo que *mais* não é sinónimo de *melhor* o que implica que o consumo exasperado de informação não é garantia de produtividade intelectual. Vivemos numa época em que existe uma ânsia coletiva em possuir o maior número de conhecimentos, mas conhecimentos vazios de significado.

Recorremos a esta noção de *cultura das massas* porque nos parece ser aquela que retrata, com maior grau de precisão, a realidade de grande parte dos nossos alunos. É inegável a proximidade que estes têm com as fontes de conhecimento: os meios de comunicação dominam o universo simbólico da nova geração, que vive rodeada de estímulos.

Ao analisarmos esta questão a partir da observação do comportamento dos alunos com quem trabalhamos diretamente, facilmente se denota este padrão. Tal como referíamos anteriormente, os espaços exteriores da Escola Eça de Queirós estão, mesmo nos intervalos entre tempos letivos, praticamente vazios. Encontramos os alunos ao longo dos corredores da escola, mais vezes de telefone na mão do que a conversar com os seus pares. O espanto surgia quando ao indagarmos alguns dos nossos alunos sobre a razão pela qual permaneciam dentro do edifício escolar, a resposta era uníssona: estamos a navegar na internet, estamos no *facebook*.

Estamos conscientes que este não é um estudo sociológico sobre o comportamento dos jovens na sua relação com os meios tecnológicos. Mas é um estudo de pedagogia e, portanto, não pode desvalorizar o efeito deste fenómeno na aprendizagem. Porque não se trata de uma trivialidade. Trata-se da realidade.

Ora, salientar este facto parece-nos de extrema pertinência dada a natureza das aulas que lecionámos. Como referimos anteriormente, as questões relacionadas com a filosofia da arte foram trabalhadas com os alunos através de uma hermenêutica da imagem possibilitada pelo recurso à reprodução de diversos quadros. E foi, precisamente, a reação dos alunos a esse universo artístico que se torna agora alvo da nossa atenção, porque ela acarreta em si um fenómeno didático incontornável: perante a projeção de uma obra (mesmo aquelas que o professor considerava poder classificar-se de “muito popular”) os alunos rapidamente a observavam e de seguida pareciam já predispostos a ver a próxima pintura. Eles não estavam a ser afetados pela obra; contrariamente, quando essa projeção era imediatamente acompanhada de um enquadramento concetual ou estilístico pelo professor a reação dos alunos alterava-se significativamente. Quanto mais adornada fosse essa explicação mais os alunos se mostravam interessados e entusiasmados. Os casos mais claros deste fenómeno ocorram quando, para introduzirmos a teoria da arte como expressão, recorremos aos quadros de Kahlo e Picasso, os quais enriquecemos com a narrativa da intencionalidade dos artistas na criação da obra, e na interpretação da *nona sinfonia* de Beethoven, para dela extrairmos juízos de gosto.

Refletindo sobre estas ocorrências, percebemos que elas retratam, justamente, a relação dos jovens com a arte e, por correlação, com a cultura em geral. Basta abrirem a sua página de *facebook* e eis que são inundados de resíduos culturais: quadros, excertos literários, citações filosóficas. Porém, nada mais são do que manifestações parasitárias. A banalização da cultura surge associada a uma sociedade e, portanto, a um sistema de educação que não promove a sensibilidade artística, que relega para segundo plano o contato dos alunos com as diferentes formas de cultura.

Ora, o professor que numa tentativa de criar essa relação através da inserção de obras de arte nos conteúdos da sua disciplina, mas que o faz de modo que essas obras nada mais são do que adornos para tornar a sua apresentação mais apelativa, está a perpetuar com essa banalização de que falamos. Todavia, quando uma obra de arte ascende a material didático,

sendo o seu conteúdo estudado hermenêuticamente, dá-se uma mudança de postura nos alunos. Somos levados de novo à proposta de Steiner que apresentámos anteriormente (pp. 44-45), referindo a importância dos alunos serem ultrapassados pelo nível dos materiais didáticos. Estes devem romper com essa relação parasitária entre o homem e a cultura.

## **Conclusões Finais**

Através da reflexão efetuada em torno da dimensão estética no seu triplo registo de projeto pedagógico, problema filosófico e prática letiva, tentámos enaltecer a riqueza que este campo de estudos da filosofia possui face à sua aplicação no sistema de ensino. Defende-mos que o tipo de educação em que a arte está presente contribui para a formação e desenvolvimento do aluno do ensino secundário, no sentido em que as suas faculdades se relacionam harmoniosamente. Da passagem por um estado estético, de contemplação e elaboração cognitiva pela via da sensibilidade, o aluno efetua uma libertação do plano físico, das suas inclinações pessoais, para um plano intelectual, sem que esse processo apareça como desadequado, forçoso ou até violento. Relembra-mos as palavras de Michel Serres (1991, p. 24), quando este referia que a educação exerce inevitavelmente um dilaceramento no espírito daquele que a recebe. Um dilaceramento face aos hábitos daquele que parte em viagem rumo ao novo e ao desconhecido.

A libertação que a passagem por um estado estético nutre no espírito do aluno é, precisamente, a sua deslocação para um plano de exterioridade face às contingências da natureza onde este se transforma e constrói como indivíduo autónomo, como agente ativo do trilho que percorre. A escola, espaço de aprendizagem e valorização interpessoal, pressupõem-se como sendo o impulsionar dessa passagem, desse acréscimo de humanidade. Não pela imposição padronizada de uma estrutura de pensamento que não premeia as faculdades humanas na sua plena harmonia, mas sim através de um ensino que adequa as regras formais do entendimento com o conteúdo sensível e vivencial do aluno.

Essa adequação foi, assim, pensada como o resultado de uma transmissão de conhecimentos em que a arte é um recurso para a formação dos conceitos que o constituem. A experiência estética é tomada, desta forma, como aquela que permite o fim do dualismo metafísico que separa a razão do sentimento, consentindo o *livre jogo das faculdades*. Se pensarmos um modelo de ensino em que esse *jogo* não é apenas elemento lúdico mas também seu constituinte cognitivo, encontramos um sistema educacional que visa a formação integral do ser humano. Que o torna um cidadão, que o normaliza, sem o afastar do plano da vida, desse sentir-se um *eu* entre outros tantos.

A apologia deste modelo de ensino foi efetuada neste relatório sem a pretensão de que a nossa prática o traduza. Porém, tal não implica que não tenhamos efetuado um esforço para que as opções didáticas que tomámos fossem passíveis de espelhar alguns princípios a ele associados. Ora, perante a possibilidade de lecionar a dimensão estética, que pela natureza dos seus conteúdos permite um trabalho filosófico que não se esgota nas estruturas lógico-sintáticas do intelecto, este projeto foi intensificado.

Assim, afirmamos que pela transmissão dos conteúdos programáticos da dimensão estética, cujos pressupostos filosóficos apresentados (na parte 2) foram reestruturados e adequados ao nível escolar a que se dirigiram (na parte 3), permitiu um estímulo da sensibilidade e da cultura imagética. Estímulo que foi, de seguida, direcionado para a construção concetual própria da reflexão filosófica.

A finalidade da prática letiva apresentada reside, portanto, numa aprendizagem dos conteúdos programáticos que, pela via da sensibilidade, se adequam ao plano vivencial dos alunos. Mais ainda, que o nível de problematicidade associado ao pensar filosófico se efetive como passível de fornecer aos alunos se não respostas, pelo menos novas interrogações que estes possam relacionar com a sua vida, com as suas dúvidas, com os seus receios ou simplesmente com o seu desejo de conhecer.

Apesar das contrariedades e dificuldades que o ensino coloca ao professor, é preciso não esquecer que esse desejo de conhecer de que

falamos está presente em todos nós. Freud chamava-lhe a *pulsão epistemofílica*. A sua natureza volitiva impele o homem para o saber, para o ser sempre algo de diferente e melhor do que o que é no momento da partida. Desta forma, podemos pensar a viagem que constitui o percurso escolar do homem como um complemento desse desejo de aprender, onde o professor é aquele que possui como missão guiar o aluno às reminiscências dessa vontade esquecida, adormecida por uma sociedade que não estimula esse querer.

Relembrando, tal como nos dizia outrora George Steiner (2005, p. 76), que é no ensino secundário que se travam as lutas decisivas contra a barbárie e o vazio. Tal como Steiner, acreditamos que é no ensino secundário, quando os jovens vivem o momento mais importante para a formação da sua personalidade, que a educação imprime a sua marca. Um ensino focalizado na exaltação das capacidades críticas e na autonomia do pensamento dos alunos é nuclear para que estes se tornem adultos conscientes e ativos na sua relação com o mundo, para que se tornem cidadãos racionalmente férteis. Só através da educação pode a humanidade ter esperança num futuro melhor ou não fossem «as crianças a matéria-prima da cultura, da própria civilização» (*Ibidem*).

Cabe, assim, ao professor nunca desistir da sua missão educativa: «A primeira, grande amor às crianças e à profissão docente. Amar a juventude, considerar a educação dos jovens como a mais agradável das ocupações do espírito; ter entusiasmo lúdico pela missão educativa: eis a qualidade mestra, primordialmente indispensável» (Sérgio, 2008, p. 281). Possuir entusiasmo lúdico pela missão educativa, eis o conselho do poeta.

\*

Com a aproximação do desfecho deste relatório sentimos uma necessidade triunfal em tornar ativa a voz que o ditou. E abandonado que está esse outro metafísico, posso concluir estas páginas afirmando que este trabalho é o reflexo daquilo que sou: Ele pauta por um estímulo da razão e da sensibilidade sustentado pela abertura do ser à linguagem e às artes. Porque eu acredito no poder da palavra, mas também da imaginação, da

música, da pintura e do cinema. Em suma, acredito nas capacidades de cada um de nós em se deixar *embriagar* pela experiência da existência. Quanto mais não seja de *vinho, de poesia ou de virtude, à vossa escolha*, como nos dizia Baudelaire.



## Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. (2003). *Sobre a Indústria da Cultura*. Coimbra: Angelus Novus.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- ALVES, R. (2001). *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: Papirus Editora.
- BAYER, R. (1979). *História da Estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BELL, C. (2013). *Arte*. Lisboa: Texto e Grafia.
- BENJAMIN, W. (1999). *A Obra de Arte na Era da sua Reprodução Técnica*. Lisboa: Relógio D'Água.
- CORREIA, C. J. (2006). Notas críticas sobre o conceito de «fim da arte». In *Arte, Metafísica e Mitologia* (pp. 195-208). Lisboa: CEEA/CFUL.
- CRUZ, M. (1992). Arte e experiência estética. In CONE, I. (org.), *Compilação das Comunicações Apresentadas no Colóquio «Percepção Estética e Públicos da Cultura»* (pp. 45-60). Lisboa: ACARTE & FCG.
- DA SILVA, A. (1988). *Considerações e Outros Textos*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro.
- DELORS, J. (org.), (2005). *Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- DELORS, J. (org.), (2010). *Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil & Fundação Faber-Castell. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- ECO, H. (1966). A poética da obra aberta. In *Páginas de Estética Contemporânea. Perspectivas*, 19 (pp. 137-171). Lisboa: Editorial Presença.

- \_\_\_\_\_ (1981). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- EISNER, E. W. (1972). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GADAMER, H. (1996). *Verdad y Metodo I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIL, J. (2006). Duas dificuldades da analítica do belo? In RIBEIRO DOS SANTOS, L. (org.), *Kant: Posteridade e Actualidade – Colóquio Internacional* (pp. 303-320). Lisboa: CFUL.
- GRAHAM, G. (2001). *Filosofia das Artes. Introdução à Estética*. Lisboa: Edições 70.
- HEIDEGGER, M. (2004). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- HUISMAN, D. (2000). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.
- JAQUINOT-DELAUNAY, G. (2006). *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- KANT, I. (1998). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: INCM.
- MARMOTO, I. (org.), (1990). *Didática da Filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*.
- PERRY, L. (2012). *Homo Aestheticus*. Lisboa: Edições 70.
- PHILONENKO, A. (1972). *L'Oeuvre de Kant – Tome II*. Paris: J. Vrin.
- PLATÃO (2004). *Leis*. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_ (2008a). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_ (2008b). *Fedro*. Lisboa: Edições 70.
- READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO DOS SANTOS, L. (1996). Educação Estética, A Dimensão Esquecida. In *Educação Estética e Utopia Política*. Lisboa: Edições Colibri.

- RIBEIRO FERREIRA, M. L. (1988). Da Filosofia e seu Ensino. In *Revista de Filosofia*, vol. II, nº 1, p. 22-33.
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SCHILLER, F. (1994). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e Outros Textos*. Lisboa: INCM.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SÉRGIO, A. (2008). *Ensaio sobre a Educação*. Lisboa: INCM.
- SERRÃO, A. (2007). *Pensar a Sensibilidade. Baumgarten, Kant, Feuerbach*. Lisboa: CFUL.
- STEINER, G. (2004). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Grávida.
- STEINER, G. & LADJALI, C. (2004). *Elogio da Transmissão: O Professor e o Aluno*. Lisboa: Dom Quixote.
- TARDY, M. (1976). *O Professor e as Imagens*. São Paulo: Editora Cultrix.
- TÓLSTOI, L. (1904). *What is Art?* New York: Funk & Wagnalls Company. Disponível em: <https://ia700504.us.archive.org/22/items/whatisart00tolsuoft/whatisart00tolsuoft.pdf>.
- WARBURTON, N. (2007). *O Que é a Arte?* Lisboa: Editorial Bizâncio.

ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS ★ MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA  
DANIELA ISABEL MORAIS NONÉ

## Roteiro de Aula

### A DIMENSÃO ESTÉTICA

			Ano/Turma:	10º H	Aula nº:	1
			Duração:	90 min.	Data:	22/05/13
UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética			
SUMÁRIO:	Introdução ao estudo da dimensão estética. A experiência estética em Immanuel Kant.					

#### 1. A Experiência Estética

*[slide 2]*

**Atividade Diagnóstica:** analisar os quadros apresentados e questionar os alunos sobre as temáticas que eles supõem estar representadas nas obras. Introduzir o tema da experiência estética através do contacto direto entre os alunos e a criação artística.

*[slide 3]*

**Estética** – (do grego *aesthesis*, «percepção através dos sentidos») termo introduzido no vocabulário filosófico pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762) para designar a disciplina que se ocupa com qualquer investigação que tenha por objeto a arte e o belo.

*[slide 4 e 5]*

Diante de um objeto estético o homem estabelece uma relação, à qual chamamos **experiência estética** - vivência emocional que resulta da contemplação de determinados objetos sensíveis e provoca uma satisfação muito peculiar.

*[slide 6]*

Na experiência estética dá-se assim a relação entre um sujeito que observa e contempla e um objeto estético – natural ou artístico. Ora, é precisamente na atitude do observador que reside o carácter especial da experiência estética, ou seja, só há prazer ou satisfação estéticos se nos relacionarmos com os objetos de uma determinada forma. Só uma determinada atitude torna possível o prazer característico da experiência estética. Esta atitude denomina-se **atitude estética** e, ao analisá-la podemos descobrir quais as características próprias da experiência estética.

A relação existente entre o Homem e o mundo dá-se de diversas formas. Através dos sentidos ele relaciona-se com os objetos, dando-lhes diferentes significações. Valoramos os objetos que contemplamos através da forma como estes nos agradam ou desagradam, atribuindo-lhes diferentes qualidades (beleza, profundidade, intensidade, etc.). O domínio axiológico abarca a dimensão estética no sentido em que valoramos os objetos que nos causam uma especial forma de prazer (**prazer estético**).

**Objetos estéticos** – objetos naturais (fenómenos da natureza) (belo natural) (pôr-do-sol, paisagem) + objetos artísticos (obras de arte) (criação artística do homem).

*[slide 7]*

Tal como nas experiências não estéticas também as experiências estéticas se expressam por juízos. Exemplos: “As pinturas de Salvador Dalí são belas.” ou “A 5ª Sinfonia de Beethoven é belíssima.”

**Juízo Estético** – expressão de apreciação dos objetos em termos de beleza.

### **Immanuel Kant, Crítica da Faculdade do Juízo**

O que distingue uma experiência estética de uma experiência de outro tipo (como dirigir um automóvel ou resolver um problema matemático)?

TEXTO 1

---

“Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico é sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjectivo. Toda a referência das representações, mesmo a das sensações, pode porém ser objectiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objecto, mas no qual o sujeito sente a si próprio do modo como ele é afectado pela sensação.”

---

Kant, Crítica da Faculdade do Juízo, Lisboa, INCM, 1992, p. 89.

*[slide 8]*

Para Kant, os juízos estéticos possuem uma característica que os distingue dos restantes juízos: são **subjectivos**. Quando afirmamos que algo é belo não estamos realmente a atribuir a esse objeto uma propriedade (beleza) que objetivamente lhe pertença. Estamos a referir-nos ao tipo de prazer que a

contemplação desse objeto provoca em nós. Os juízos estéticos designam o modo como o sujeito é afetado pela representação do objeto.

Exemplo:

- a) Este campo é verde. Juízo de facto, onde verde é uma propriedade do campo.
- b) Este campo é belo. Juízo estético, onde belo não é uma propriedade do campo mas algo que lhe é acrescentado pela nossa faculdade do juízo. É um sentimento que é vivido no interior do sujeito e do qual este tem consciência.

Quando afirmamos que *o campo é belo*, este juízo não traduz nenhum conhecimento relativo ao campo mas sim exprime o sentimento que este provoca no observador. Ora, a relação com os objetos estéticos não é motivada primordialmente pela vontade de adquirir e de ampliar conhecimentos. O juízo estético não tem base no entendimento mas sim na capacidade imaginativa do sujeito em parceria com o sentimento de prazer que tal lhe provoca. Assim sendo, **o juízo estético não produz conhecimento.**

			Ano/Turma:	10º H	Aula nº:	2
			Duração:	90 min.	Data:	23/05/13
UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética			
SUMÁRIO:	Continuação da aula anterior. Subjetivismo e objetivismo estéticos.					

*[slide 9]*

TEXTO 2

"O belo é o que é representado sem conceitos como objecto de um comprazimento universal. (...) Pois aquilo, a respeito de cujo comprazimento alguém é consciente de que é nele próprio independente de todo o interesse, isso não pode ele ajuizar de outro modo senão que tem de conter um fundamento de comprazimento para qualquer um. (...) Consequentemente, tem que se atribuir ao juízo de gosto, com a consciência da separação nele de todo o interesse, um reivindicação de validade para qualquer um, sem universalidade fundada sobre objectos, isto é, uma reivindicação de universalidade subjetiva tem de estar ligada a este juízo."

Kant, Crítica da Faculdade do Juízo, Lisboa, INCM, 1992, pp. 99-100.

Neste sentido, Kant afirma que a experiência estética só é possível se na relação com os objetos adotarmos uma postura **desinteressada**, que consiste numa relação que não se interessa pela utilidade do objeto contemplado, não o transformando em um meio ao serviço de um fim. Na

atitude estética observamos um objeto por si mesmo e não em prol da sua utilidade prática. A experiência estética produz um prazer meramente contemplativo, desinteressado.

1. O juízo estético é desinteressado pois é exterior a toda e qualquer espécie de desejo. Exemplo: ao julgar algo como belo eu considero determinada coisa pura e simplesmente pondo de parte qualquer inclinação ou interesse. O meu juízo (esta rosa é bela) não depende de qualquer desejo nem reduz a coisa ao facto de ser desejada. Assim sendo, o sentimento do belo nada tem a ver com a faculdade de desejar, a vontade.
2. Se é desinteressado então não é um meio para a realização de um fim: se o prazer estético é desinteressado, ou seja, não há ligação entre o juízo estético e a vontade então isso implica que o sentimento do belo não é a realização de um fim, mas um fim em si mesmo.

[slide 10]

Para além de subjetivos e desinteressados, os juízos estéticos são também **universais**. Kant não admite que juízos como *este campo é belo* seja a expressão de uma mera opinião pessoal. Quando atribuímos beleza a um dado objeto, estamos convictos de que assim deve ser também para todos os outros sujeitos que o contemplem nas mesmas condições que eu. Se digo que um certo objeto é belo, implicitamente afirmo que ele é belo para todos. Como o meu juízo não se baseia em inclinações ou interesses pessoais posso considerar que todos vão reconhecer a beleza do objeto observado. Dado que adoto um ponto de vista meramente estético, o meu juízo é subjetivamente universal. Há, assim, uma exigência de universalidade nos nossos juízos estéticos. Esta exigência fundamenta-se na existência de um sentido de gosto comum a todos os seres humanos, que permite avaliar os objetos estéticos da mesma forma.

**Gosto** – capacidade de julgar o sentimento de prazer ou desprazer que acompanha a representação de um objeto.

[slide 11]

Neste sentido, a experiência estética é uma vivência baseada numa atitude contemplativa desinteressada, onde o belo não é senão aquilo que produz um prazer universalmente partilhado.

			Ano/Turma:	10º H	Aula nº:	3
			Duração:	90 min.	Data:	29/05/13
UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética			
SUMÁRIO:	Continuação da aula anterior. Subjetivismo e objetivismo estéticos. A evolução do conceito de beleza.					

## 2. O Problema da Justificação dos Juízos Estéticos

[slide 12]

A experiência estética, possibilitada pela atitude peculiar anteriormente descrita, envolve uma avaliação do objeto estético, mais precisamente da relação que com ele estabelecemos. Tal avaliação traduz-se, como vimos, num **juízo** – proposição que atribui uma determinada qualidade estética a um objeto. Porém, face a esta atitude valorativa surge a seguinte questão: **Quando atribuímos uma qualidade estética a um objeto estamos a anunciar o que sentimos (o prazer ou desprazer que essa experiência nos proporciona) ou estamos a mencionar apenas uma propriedade desse objeto, e que por isso mesmo é independente do que sentimos?**

[slide 13]

**Subjetivismo estético** – o valor estético dos objetos depende do sentimento de prazer ou desprazer que a sua contemplação provoca no sujeito.

Para os defensores da teoria subjetivista, o que é belo para uma pessoa pode não o ser para a outra, já que o juízo estético se baseia no que cada pessoa sente (exceto no subjetivismo universal de Kant).

**Atividade:** Ao contemplar um objeto estético (neste caso, *A Condessa de Hannsonville* de Ingres) como podemos classificar o juízo estético «Este quadro é belo» segundo o subjetivismo estético?

Se utilizarmos os conceitos que aprendemos com a teoria kantiana, podemos afirmar que:

- A sua contemplação é acompanhada de um sentimento de prazer;
- Esse sentimento de prazer não depende de nenhum interesse no objeto;
- A beleza não designa uma propriedade do quadro;
- A beleza refere o sentimento de prazer que a representação do quadro provoca no sujeito.

Atenção: o subjetivismo estético de Kant é bastante peculiar. Frisar esta questão com os alunos!

(Utilizar a *Condessa de Hannsonville* para realizar a passagem para o objetivismo estético.)

[slide 14]

**Objetivismo estético** – o valor estético dos objetos depende das suas características intrínsecas, dado que o belo é uma propriedade do objeto.

Para os objetivistas estéticos o que é belo é belo por si, independentemente do sujeito que o contempla. A beleza dos objetos está dependente unicamente das características do mesmo.



Atividade: Contemplar a 5ª Sinfonia de Beethoven e pedir aos alunos que a qualifiquem consoante as opções disponibilizadas. Este exercício tende a comprovar que esta obra possui certas características que permitem observar na sua apreciação um padrão de gosto que é independente do sujeito que a escuta. Noël Carroll dá este exemplo para defender um objetivismo estético.

### 3. Da contemplação do belo à criação artística

[slide 15 e 16]

Na base desta discussão está o conceito de **belo**. Para consolidar os conhecimentos adquiridos no capítulo referente à experiência estética, vamos observar a evolução do conceito de beleza, acompanhada de uma breve explicação de cada um deles.

- Antiguidade Clássica – o belo é harmonia das formas.
- Época Medieval – beleza como criação divina.
- Renascimento – beleza como equilíbrio entre homem e natureza.
- Romantismo – beleza como sentimento.
- Século XX – Radicalização do conceito de gosto.

[slide 17, 18 e 19]

Aproveitamos a passagem pelo romantismo e querendo efetuar a devida conexão com o afastamento da arte contemporânea do ideal de beleza, introduzimos um capítulo referente ao *Resgate Romântico do Feio*, onde este não é mais a negação da beleza, mas sim a outra face desta. A arte deixa assim de ser considerada apenas uma atividade produtora de beleza, dando relevo às emoções transmitidas pela obra, num plano de subjetividade. Este fenómeno veio alterar irremediavelmente o paradigma artístico, cujas repercussões mais acentuadas são sentidas na arte contemporânea.

			Ano/Turma:	10º H	Aula nº:	4
			Duração:	90 min.	Data:	05/06/13
UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética			
SUMÁRIO:	Teorias sobre a natureza da obra de arte: arte como imitação, arte como expressão e arte como forma significativa.					

[slide 20 e 21]

Nesta aula vamos refletir sobre a questão “o que é a arte?” no sentido de perceber qual o critério que nos permite diferenciar uma obra de arte de um mero objeto do nosso quotidiano. O problema da **diferenciação estética** é passível de múltiplas respostas, não existindo, até aos dias de hoje, consenso na sua resolução.

Para exemplificar esta temática começamos a aula com a apresentação do problema através da observação de duas obras que estiveram na sua origem. O famoso *urinol* de Duchamp (1917), que colocou em questão toda a conceção que existia até ao momento sobre a natureza da arte, e as *caixas Brillo* de Warhol (1964), expoente máximo da pop-arte. Partindo de um pequeno diálogo suscitado pela particularidade das obras apresentadas, vamos analisar três respostas ao problema da diferenciação estética:

[slide 22 e 23]

## 1. A Arte como Imitação

A teoria da arte como imitação (do grego, *mimesis*) é uma das teorias mais antigas sobre a natureza da obra de arte (Platão, Aristóteles) e defende a ideia de que uma obra é arte quando é produzida pelo ser humano como imitação da natureza. A arte é, assim, a reprodução de algo que se toma por modelo, tornando-se a obra de arte uma cópia desse modelo, que é a realidade sensível. Desta forma, a arte reflete a imagem da natureza, que deve ser imitada com a maior perfeição possível (critério para a consagração do artista).

[slide 24]

**Objeção:** Mas será que todas as obras de arte imitam alguma coisa? A pintura abstrata, por exemplo, pode ser considerada uma imitação da realidade? E a música ou a literatura? A resposta para estas questões parece levar-nos a considerar que existem formas de arte que não imitam nada, como é o caso de um romance, de uma música ou da pintura abstrata. O que não implica dizer que, não imitando a natureza, o artista não parta dela para criar.

[slide 25]

## 2. Arte como Expressão

A conceção da arte como expressão, característica do romantismo, valoriza o poder criador da imaginação do artista. A arte é expressão dos sentimentos que levaram o artista à sua criação, sendo esta o veículo de transmissão da emoção estética do criador para o espectador da obra de arte. Neste sentido dizemos que uma obra é arte quando esta expressa e comunica intencionalmente um sentimento vivido pelo artista e quando provoca no público esse mesmo tipo de emoção. Assim sendo, a arte é uma forma de comunicação onde o sentimento que motivou a criação da obra leva a audiência a sentir o mesmo que o seu criador. Apenas a arte genuína, aquela que parte de um sentimento autêntico do artista, pode suscitar no observador uma verdadeira emoção estética. Assim, toda a arte é um reflexo do ponto de vista e dos estados emocionais do seu criador.

O escritor russo Lev Tolstói [1828-1910] foi um dos defensores desta teoria, pois este acreditava que a arte serve para o artista comunicar ao seu público um determinado sentimento que ele próprio viveu. A arte genuína é, assim, a resposta a uma necessidade interior do artista, que de forma intencional a expressa através da sua obra. Em termos práticos esta ideia implica que o espectador de uma obra de arte não só reconhece que o seu autor, por exemplo, foi afetado por um sentimento de dor. Se a obra for uma genuína obra de arte, nós sofremos.

A teoria da arte como expressão tornou-se muito popular e veio contrariar a ideia, proposta por Kant, de que a arte não possui qualquer valor cognitivo. Tolstói pensava que a arte permite conhecer o mundo interior dos sentimentos, que na época, parecia não estar ao alcance da ciência. A arte permite-nos refletir sobre os nossos estados emocionais subjetivos.

*[slide 26]*

**Objções:** Será o facto de o artista expressar sentimentos genuínos condição necessária para existir arte? O que dizer então de obras de autores anónimos ou desconhecidos? E como avaliar uma obra de arte coletiva ou a interpretação de uma obra musical? O que conta aqui são as emoções do artista criador ou as do artista intérprete? O que dizer de artistas que, intencionalmente, inventam histórias para reproduzir nas suas obras? Na literatura, apenas os textos que retratem experiências próprias dos autores podem ser considerados arte?

*[slide 27 e 28]*

### 3. Arte como Forma Significante

Clive Bell propõe a teoria da arte como forma significativa, também conhecida como teoria formalista. Segundo esta teoria uma obra é arte quando provoca emoções estéticas no público, através da sua forma significativa. Todas as obras de arte possuem assim um determinado número de características que as tornam passíveis de ser sentidas pelos seus observadores. Essas características (como no caso da pintura, a combinação de cores, linhas e formas) constituem a forma significativa associada a cada obra de arte.

**Objções:** O raciocínio apresentado por Bell define a forma significativa a partir da emoção estética e a emoção estética a partir da forma significativa (petição de princípio).

Conseguimos através da teoria formalista distinguir a arte da não arte? Voltemos ao caso do *Urinal* de Duchamp e das *Caixas Brillo* de Warhol para propor aos alunos, em retrospectiva, qual consideram ser a teoria que nos pode ajudar a resolver o problema da diferenciação estética.

			Ano/Turma:	10º H	Aula nº:	5
			Duração:	90 min.	Data:	06/06/13
UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética			
SUMÁRIO:	Considerações finais sobre o que é a arte. Ficha de Avaliação.					

*[slide 29]*

Após analisarmos as três teorias sobre a natureza da obra de arte chegámos a um impasse no que concerne ao posicionamento face a obras-de-arte radicais, que fogem aos critérios de demarcação propostos pela filosofia da arte. Neste sentido, torna-se necessário efetuarmos algumas considerações relativas à interrogação fundamental “o que é a arte?”.

*[slide 30 e 31]*

- **A arte como interpretação do mundo.**

Dizia-nos Schopenhauer que “o artista empresta-nos os seus olhos para vermos o mundo”. Partindo desta ideia podemos referir o carácter interpretativo da obra-de-arte, que possibilita ao espetador novas formas de ver o mundo.

- **A arte como reflexo do seu criador.**

Cada criação artística reflete o universo simbólico do artista que a criou. A perspetiva pessoal de cada um reflete não só a corrente artística em que se insere mas também a posição do artista face ao conteúdo da sua representação. A obra espelha o seu criador.

*[slide 32]*

**Tríade Artística: Artista, Público e Momento histórico.**

A obra-de-arte é o resultado da criação artística, mas a sua existência enquanto obra pressupõe três instâncias:

- Artista
- Público
- Momento Histórico

“O momento histórico é constitutivo nas obras de arte; as obras autênticas são as que se entregam sem reservas ao conteúdo material histórico da sua época e sem a pretensão sobre ela. São a historiografia inconsciente de si mesma e da sua época” Theodor Adorno, *Teoria Estética*, Lisboa, Edições 70, 2008, pág. 277.

### **Considerações Finais sobre “O que é a Arte?”**

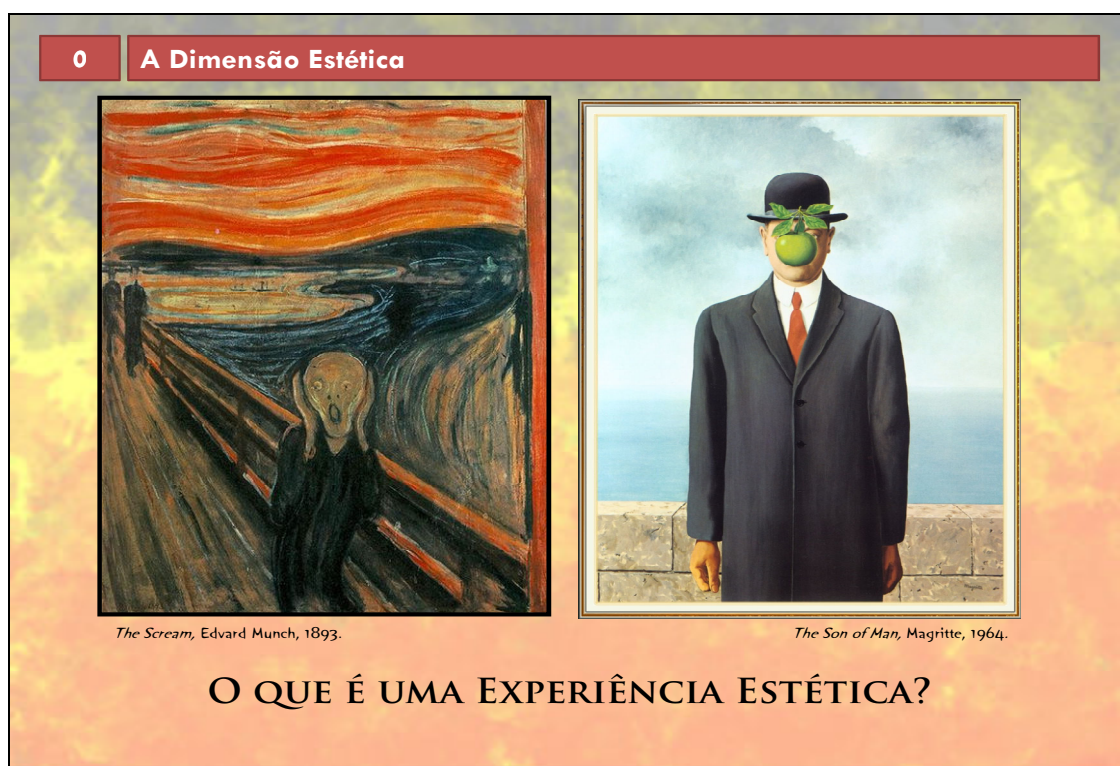
A discussão sobre “o que é a arte” permanece em aberto dada a natureza sempre mutável e em constante progressão do universo artístico. As considerações que podemos retirar através do percurso efetuada nas aulas antecedentes leva-nos a referir que:

- A arte é uma obra aberta: passível de múltiplas reinvenções
- A arte é polissémica: passível de múltiplas interpretações.

## Dispositivo 1



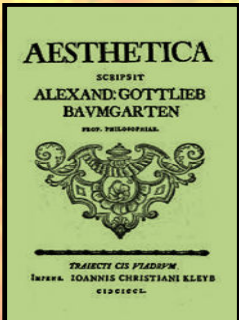

## Dispositivo 2





## Dispositivo 3

**0** **A Dimensão Estética**



### Estética (*aesthesis*)

Termo introduzido no vocabulário filosófico pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762) para designar a disciplina que se ocupa com qualquer investigação que tenha por objeto a arte e o belo.

Problemas Relativos à Dimensão Estética

- O que é uma experiência estética?
- O que é um juízo estético?
- Quais as teorias acerca da natureza da arte?
  - O que diferencia uma obra de arte?
- Quais as consequências da industrialização da arte na sociedade contemporânea?

## Dispositivo 4

# A Experiência Estética

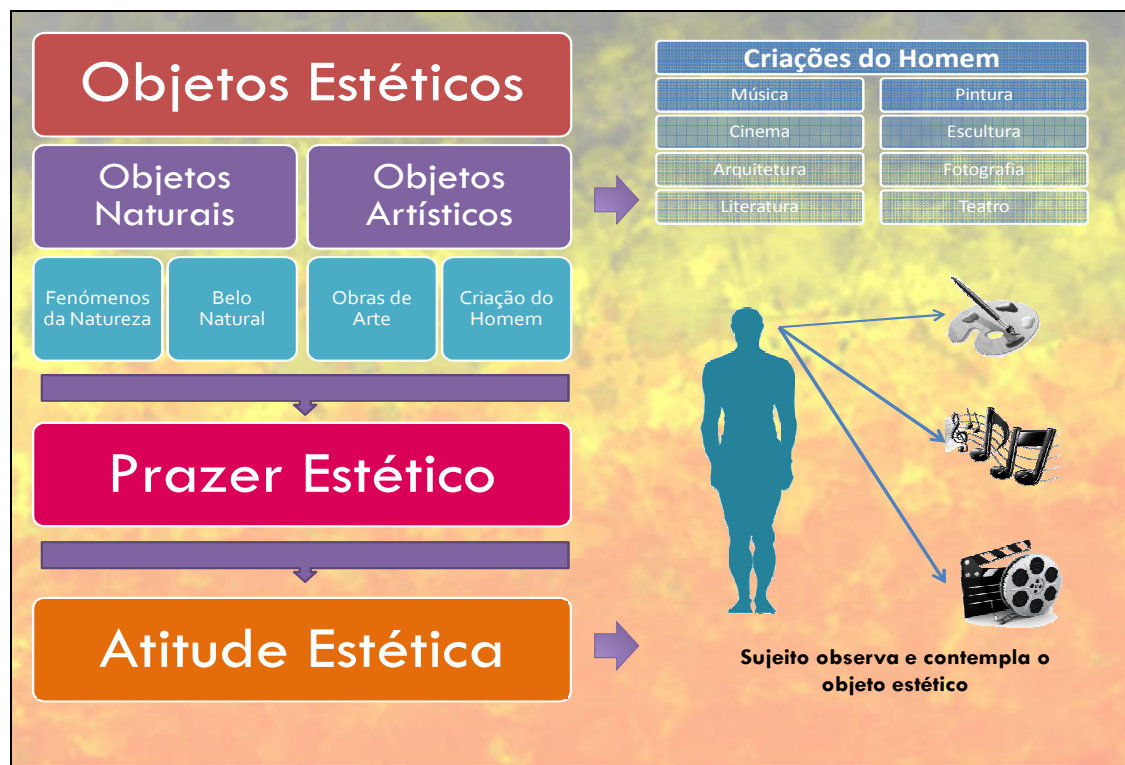
*“A alma jamais pensa sem fantasia.”*  
Aristóteles, *De Anima*, III, 7, 15.



## Dispositivo 5



## Dispositivo 6






## Dispositivo 7

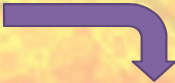
2
**Juízo Estético – Immanuel Kant**

**O QUE DISTINGUE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE UMA EXPERIÊNCIA DE OUTRO TIPO?**




**Juízo**  
“Este campo é...”

<b>de Facto</b> ...verde.”	<b>de Gosto</b> ...belo.”
O predicado é uma propriedade do objeto.	Produz conhecimento
O predicado é atribuído ao objeto.	Não produz conhecimento
<b>Juízo Cognitivo</b>	<b>Juízo Estético</b>



Exprime o sentimento de prazer que experienciamos ao contemplar um objeto.




## Dispositivo 8

2
**Juízo Estético – Immanuel Kant**

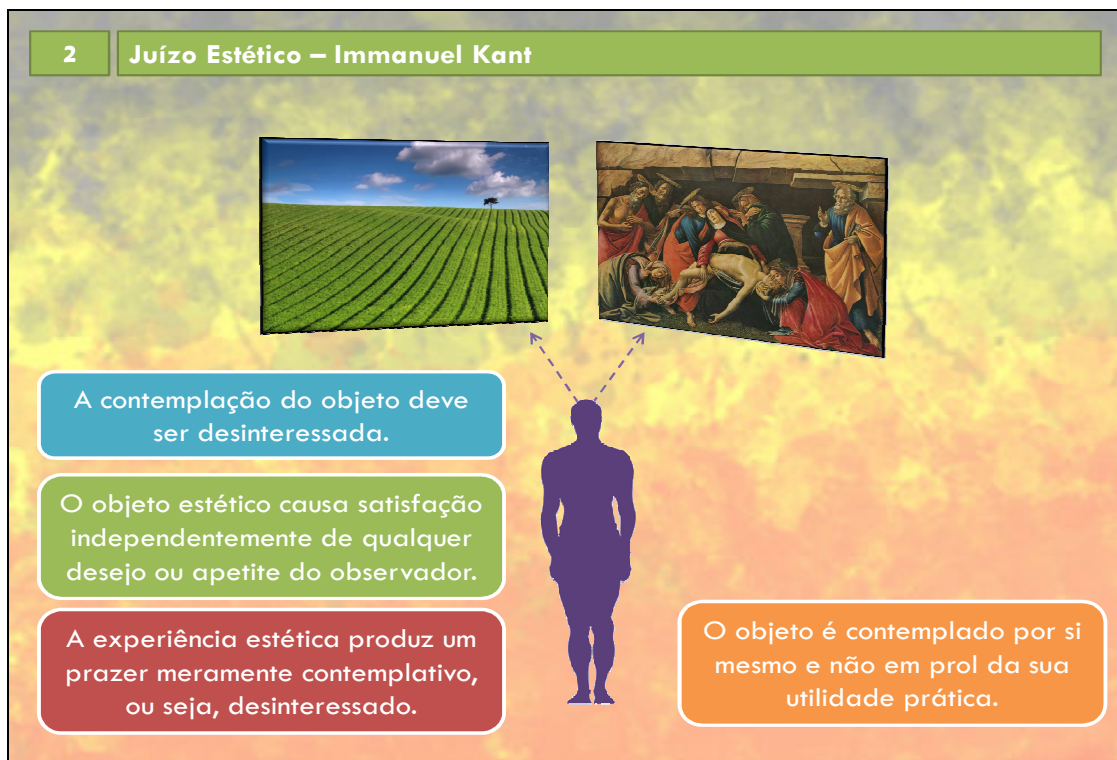
Os juízos estéticos designam o modo como o sujeito é afetado pela representação do objeto.

Os juízos estéticos são subjetivos.

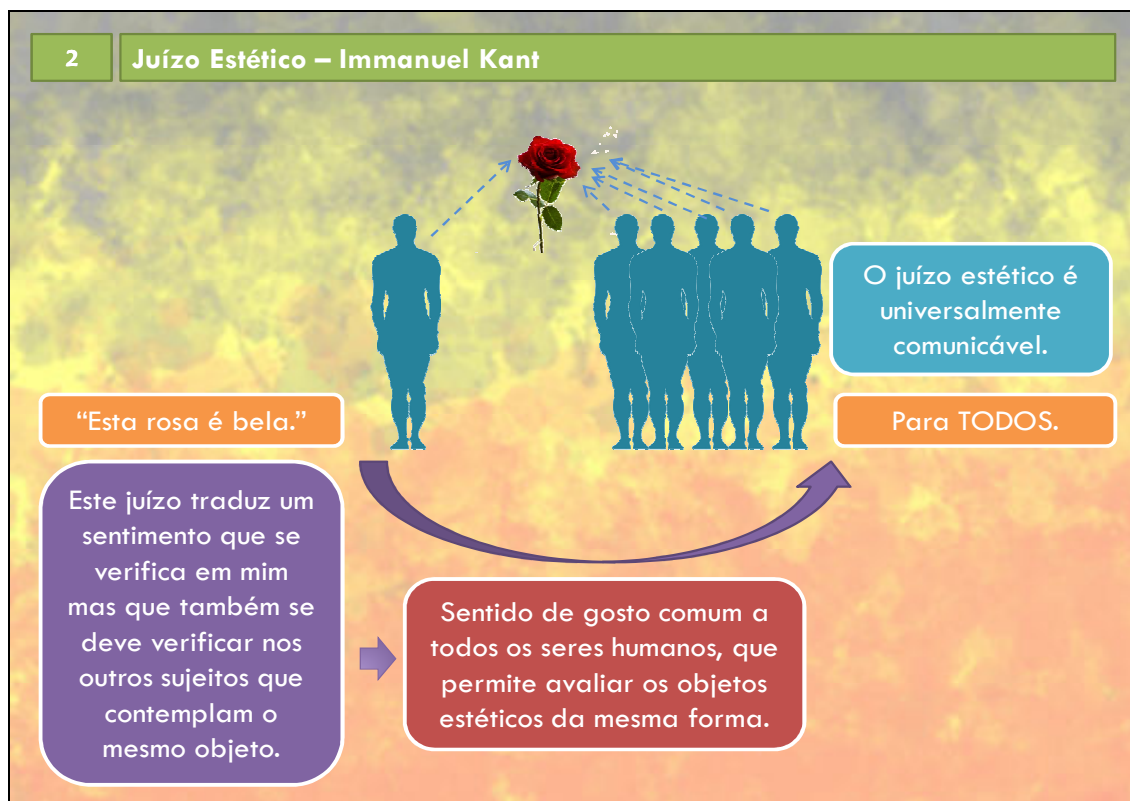


*Pietà, Botticelli, 1480.*

## Dispositivo 9



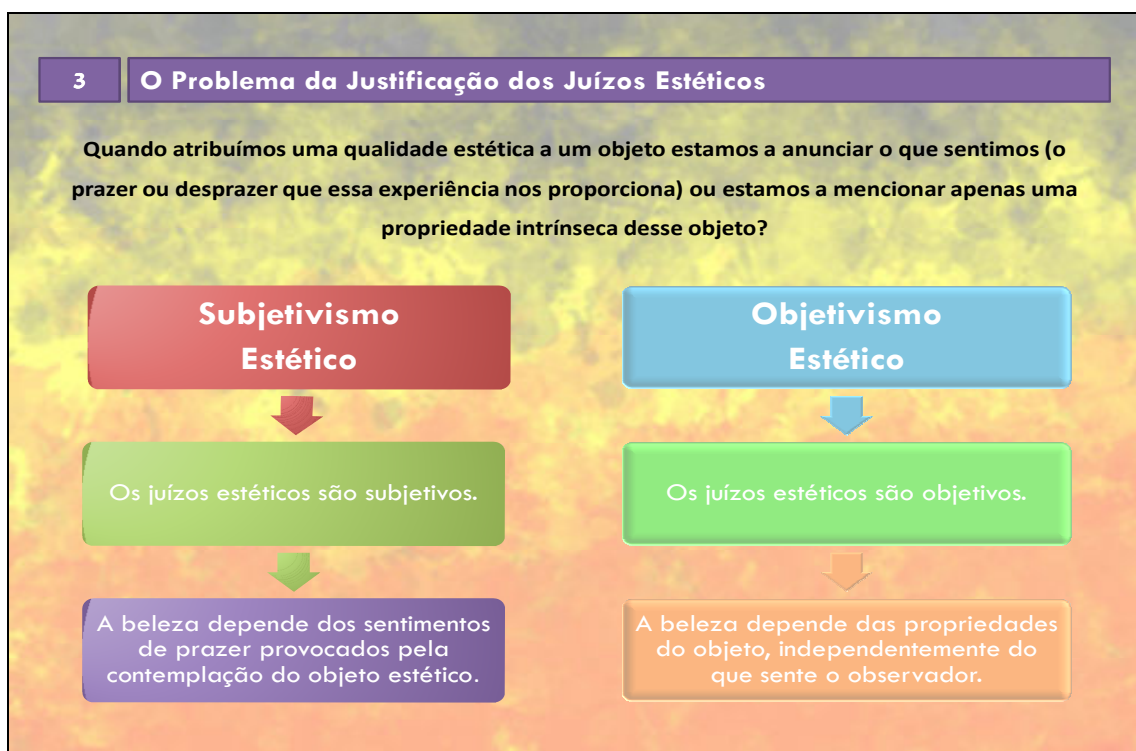
## Dispositivo 10



## Dispositivo 11



## Dispositivo 12





## Dispositivo 13

**3** O Problema da Justificação dos Juízos Estéticos

### Subjetivismo Estético

A beleza não designa uma propriedade do quadro.

A beleza refere o sentimento de prazer que o quadro provoca no sujeito.

**A apreciação da beleza do quadro é subjetiva.**





*A Condessa de Hanssonville, Jean-Auguste-Dominique Ingres, 1845.*

## Dispositivo 14

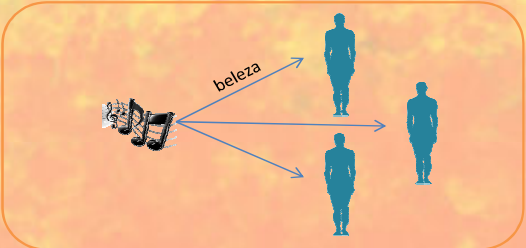
**3** O Problema da Justificação dos Juízos Estéticos


### Objetivismo Estético

A beleza está no próprio objeto artístico.

Um objeto é considerado belo pelas suas propriedades intrínsecas.

**A apreciação da beleza da sinfonia é objetiva.**





[Resposta A](#)  
**Insípida**

[Resposta B](#)  
**Delicada**

[Resposta C](#)  
**Imponente**

[Resposta D](#)  
**Graciosa**

[Resposta E](#)  
**Poderosa**

**Exemplo da apreciação estética da 5ª Sinfonia de Beethoven proposto pelo filósofo Noël Carroll.**



## Dispositivo 15



## Dispositivo 16





## Dispositivo 17

4

Da contemplação do belo à criação artística.

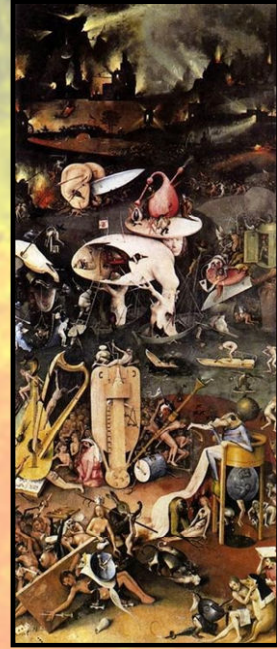
### O Feio

*“É muito feia! É, contudo,  
é deliciosa!  
O Tempo e o Amor  
marcaram-na com as suas  
garras e mostraram-lhe  
cruelmente o que  
cada minuto e cada beijo  
arrancaram  
à juventude e à frescura.  
É verdadeiramente feia; é  
formiga, aranha se  
quereis, até esqueleto; mas  
também é poção,  
Magistério, sortilégio!  
Em suma, é deliciosa!”*

Charles Baudelaire, *Pequenos Poemas em  
Prosa*, 1869



Fresco do Inferno, Giovanni da Modena, c. 1410.



O Jardim das Delícias, Bosch, c. 1506.

## Dispositivo 18

4

Da contemplação do belo à criação artística.

*Romantismo  
(século XVIII- XIX)*



O Grande Dragão Vermelho, William Blake, 1805.



Maria Madalena Penitente, Francesco Hayez, 1825.

### O Resgate Romântico do Feio

O Feio não é mais a negação da Beleza, mas sim a outra face da Beleza.



## Dispositivo 19

4

Da contemplação do belo à criação artística.



*Inocencio X, Diego Velázquez, 1650.*



*Study after Velázquez's portrait of Inocencio X, Francis Bacon, 1953.*

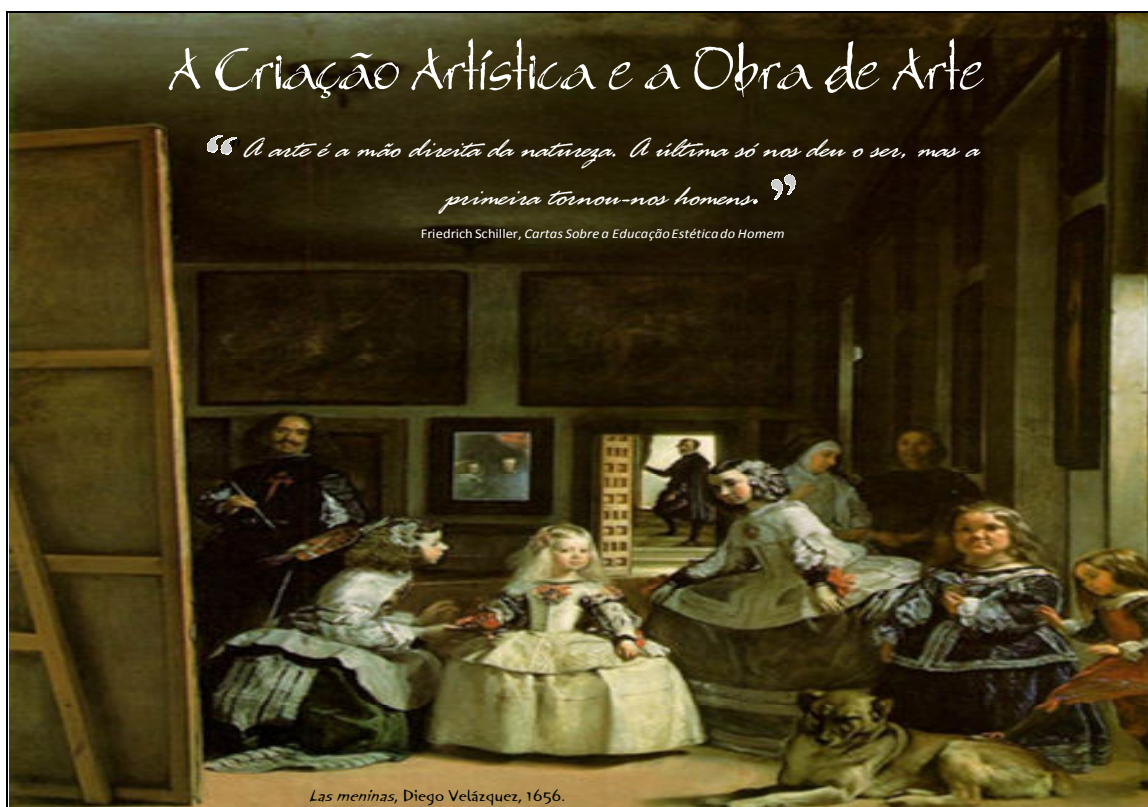
A arte deixa de ser considerada como atividade unicamente produtora de beleza.

## Dispositivo 20

### A Criação Artística e a Obra de Arte

“A arte é a mão direita da natureza. A última só nos deu o ser, mas a primeira tornou-nos homens.”

Friedrich Schiller, *Cartas Sobre a Educação Estética do Homem*



*Las meninas, Diego Velázquez, 1656.*

## Dispositivo 21

O Problema da

# Diferenciação Estética



*Fountain, Marcel Duchamp, 1917.*



*Brillo Soap Pads Box, Andy Warhol, 1964.*

*¿ que é arte?*

*¿ que distingue os objetos artísticos dos outros objetos?*

## Dispositivo 22



### Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Teoria da Imitação

As obras de arte são imitação (*mimesis*).

Platão

Teoria da Expressão

As obras de arte são expressão de emoções.

Tolstói

Teoria Formalista

As obras de arte são objetos dotados de forma significante.

Clive Bell



## Dispositivo 23

5

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte



Platão [427-347 a.C]

Arte como Imitação (*mimesis*)

Uma obra é arte quando é produzida pelo ser humano como imitação da Natureza.

A arte reflete a imagem da Natureza.

A arte é a reprodução de algo que se toma por modelo.

A obra de arte é uma cópia da realidade sensível.



Girassóis, Van Gogh, 1888.



Vida com Fruta, Caravaggio, 1601-1605.

Ao artista compete representar a realidade com a maior perfeição possível, sendo fiel ao modelo.

## Dispositivo 24

5

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Objções

Arte como Imitação (*mimesis*)

Será que todas as obras de arte imitam alguma coisa?



Composição VII, Kandinsky, 1913.



Número 8, Jackson Pollock, 1949 (detalhe).

Não é a arte também expressão de criatividade e reinvenção ?

## Dispositivo 25

5

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Arte como Expressão

Uma obra é arte quando esta expressa e comunica intencionalmente um sentimento vivido pelo artista e quando provoca no público esse mesmo tipo de emoção.

Toda a arte é um reflexo do ponto de vista e dos estados emocionais do seu criador.

A arte genuína é a resposta a uma necessidade interior do artista.



Tolstói [1828-1910]



*The Broken Column, Frida Kahlo, 1944.*



*Guernica, Picasso, 1937.*

## Dispositivo 26

5

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Objções

Arte como Expressão

Será que todas as obras de arte exprimem sentimentos genuínos?

*"O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm."*

Fernando Pessoa, *Autopsicografia*





## Dispositivo 27

**5**

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Arte como Forma Significante

Uma obra é arte quando provoca emoções estéticas no público, através da sua forma significativa.



*O par de botas, Van Gogh, 1888.*



Clive Bell [1881-1964]

A forma significativa é uma característica da estrutura da obra, presente na sua composição.

## Dispositivo 28

**5**

Teorias sobre a Natureza da Obra de Arte

Exemplo

Arte como Forma Significante



*The Water Lily Pond, Claude Monet, 1900.*

A forma significativa é o aspecto da obra de arte que nos faz apreciá-la esteticamente: é ela a responsável pela emoção que sentimos.

## Dispositivo 29



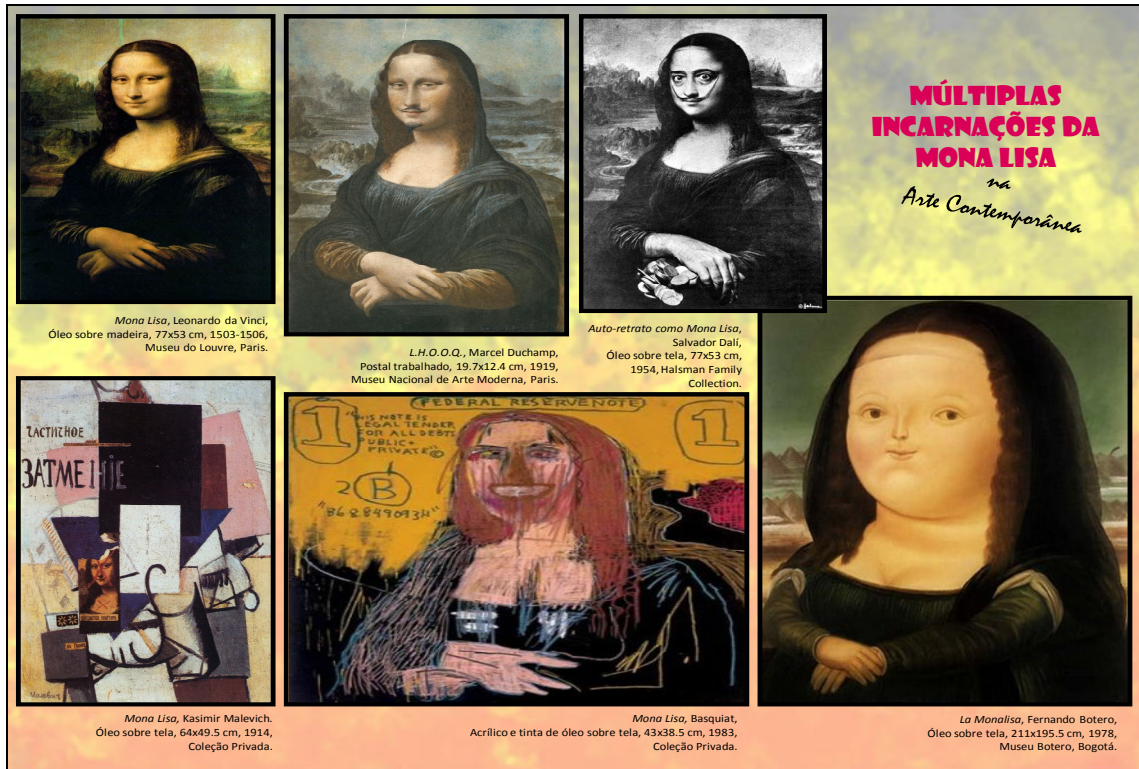
## Dispositivo 30

6 O que é arte?

*"O artista empresta-nos os seus olhos para vermos o mundo."*  
Arthur Schopenhauer, *O Mundo como Vontade e Representação*



## Dispositivo 31



## Dispositivo 32



## Dispositivo 33

6

O que é arte?



Galeria, Escher, 1956.

*"A arte é longa, a vida é breve."*

Hipócrates, Aforismos

Arte

Obra Aberta

Passível de múltiplas  
reinvenções

Polissémica

Passível de múltiplas  
interpretações





### A DIMENSÃO ESTÉTICA · FILOSOFIA, 10º ANO

## IMMANUEL KANT

### *A Experiência e o Juízo Estético*

#### TEXTO 1

“Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico é sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjectivo. Toda a referência das representações, mesmo a das sensações, pode porém ser objectiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objecto, mas no qual o sujeito sente a si próprio do modo como ele é afectado pela sensação.”

Immanuel Kant, *Crítica da Faculdade do Juízo*, Lisboa, INCM, 1992, p. 89.

#### TEXTO 2

“O belo é o que é representado sem conceitos como objecto de um comprazimento universal. (...) Pois aquilo, a respeito de cujo comprazimento alguém é consciente de que é nele próprio independente de todo o interesse, isso não pode ele ajuizar de outro modo senão que tem de conter um fundamento de comprazimento para qualquer um. (...) Consequentemente, tem que se atribuir ao juízo de gosto, com a consciência da separação nele de todo o interesse, um reivindicação de validade para qualquer um, sem universalidade fundada sobre objectos, isto é, uma reivindicação de universalidade subjectiva tem de estar ligada a este juízo.”

Kant, *Crítica da Faculdade do Juízo*, Lisboa, INCM, 1992, pp. 99-100.

**ACTIVIDADE:** Após a leitura e análise dos textos apresentados, complete os espaços em branco com as características que o autor atribui ao juízo estético.

①

②

③

④



**A DIMENSÃO ESTÉTICA - FILOSOFIA, 10º ANO**

Ficha de Trabalho ①

Nome:		Nº:		Turma:	
Professor:		Nota:			

1. Com o auxílio dos textos entregues em aula, responda às seguintes questões:

1.1. Os juízos estéticos são, segundo Kant, **subjetivos**. Explique esta ideia.

---



---



---



---

1.2. Kant pensava que os juízos estéticos não têm valor cognitivo, ao contrário, por exemplo, dos juízos de facto. Esclareça a diferença entre **juízos estéticos** e **juízos cognitivos**, exemplificando.

---



---



---



---

1.3. Segundo Kant, o **prazer desinteressado** é o sentimento tipicamente associado à experiência estética da beleza. Explique em que consiste este sentimento.

---



---



---



---

1.4. Explique em que sentido a teoria estética de Kant afirma a **universalidade** do juízo estético.

---



---



---



---



---





**A DIMENSÃO ESTÉTICA - FILOSOFIA, 10º ANO**

Ficha de Trabalho ②

Nome:		Nº:		Turma:	
Professor:		Nota:			

Grupo I

1. Lê atentamente o texto que se segue:

TEXTO 1

"Belo – juntamente com «gracioso», «bonito», ou até «sublime», «maravilhoso», «soberbo» e expressões semelhantes – é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar alguma coisa que nos agrada. (...) Se refletirmos sobre a atitude de distanciamento que nos permite definir como belo um bem que não suscita o nosso desejo, compreenderemos que falamos da beleza, quando gozamos alguma coisa por aquilo que é, independentemente do facto de a possuímos. (...) Naturalmente, não se considera a atitude de quem, perante uma coisa bela como o quadro de um grande pintor, deseja possuí-la pelo orgulho de ser o seu possuidor, para poder contemplá-la todos os dias ou porque tem um grande valor económico. Estas formas de paixão, ciúme, vontade de posse, inveja ou avidez, não têm nada que ver com o sentimento do Belo. O sequioso que, ao encontrar uma fonte, se precipita para beber não contempla a Beleza. Poderá fazê-lo depois, já satisfeito e saciado o seu desejo. Por isso, o sentido da Beleza é diferente do desejo."

Umberto Eco, *História da Beleza*, Lisboa, Difel, 2004, pp. 8-10.

- 1.1. Comenta a frase destacada, exemplificando a tua resposta com um dos exemplos presentes no texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Grupo II

2. Tendo em mente as teorias sobre a natureza da obra de arte estudadas, responda às seguintes questões:

- 2.1. "(...) não há um olhar inocente. (...) Selecciona, rejeita, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói. Não espelha, propriamente falando, antes se apodera e faz" (Nelson Goodman, *Linguagem da Arte*, Lisboa, Grávida, 2006, pp. 39-40). Esta afirmação apresenta-se como objeção a uma das teorias estudadas. Identifica-a e explica a crítica apresentada.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2.2. Explique o que Clive Bell entende por forma significativa e em que sentido esta teoria tem vantagens na forma como responde ao problema da diferenciação estética.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bom Trabalho!

**A DIMENSÃO ESTÉTICA - FILOSOFIA, 10º ANO**

Ficha de Trabalho ③

Nome:		Nº:		Turma:	
Professor:		Nota:			

1. Observa atentamente o seguinte quadro e a correspondente descrição efetuada pelo seu autor:

↳ Grito, Edvard Munch, 1893.



*"Caminhava eu com dois amigos pela estrada ao pôr-do-sol; de repente, o céu tornou-se vermelho como o sangue. Parei, apoiei-me no muro, inexplicavelmente cansado. Línguas de fogo e sangue estendiam-se sobre o fiorde preto-azulado. Os meus amigos continuaram a andar, enquanto eu ficava para trás tremendo de medo e senti o grito enorme, infinito, da natureza."*

Edvard Munch, Diários, 1893.

1.1. Segundo a **teoria estética de Kant**, como podemos definir a **experiência estética** aleada ao juízo "O quadro de Munch é belo"?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 1.2. Das três teorias sobre a natureza da obra de arte estudadas, qual te parece ser a mais adequada para considerar o quadro de Munch como uma obra-de-arte? Justifica.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 1.3. O filósofo Arthur Schopenhauer dizia-nos que o "artista empresta-nos os seus olhos para vermos o mundo". **Partindo desta afirmação**, elabora um pequeno texto de **análise ao quadro de Munch** e à sua respetiva **descrição**.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bom Trabalho!  
Daniela Noné



### Ficha de Trabalho ① Critérios de Correção

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica que os juízos estéticos designam o modo como o sujeito é <b>afetado pela representação do objeto</b> (+2) e por isso são subjetivos porque partem de um <b>sentimento</b> (+1) de <b>prazer estético</b> (+1) por parte do <b>sujeito que contempla</b> (+1).</li> </ul>	5 Valores
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica que o juízo cognitivo é um <b>juízo de facto</b> (+0.5) pois o <b>predicado é uma propriedade do objeto</b> (+1) enquanto nos juízos estéticos, que são <b>juízos de gosto</b> (+0.5), o <b>predicado é atribuído ao objeto pelo sujeito que o valoriza</b> (+1) e por isso não <b>produz conhecimento</b> (+1). Exemplifica a sua resposta (+1).</li> </ul>	5 Valores
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica que o prazer desinteressado consiste no <b>sentimento de prazer estético</b> (+1) puramente <b>contemplativo</b> (+1) sentido pelo sujeito. Explica que para ser desinteressado tem necessariamente de ser <b>independente dos desejos</b>, apetites e/ou interesses pessoais do sujeito (+1) e por isso não contemplar o objeto estético pela sua <b>utilidade</b> (+1) mas sim pela pura finalidade do prazer sentido, ou seja, <b>não como um meio</b> mas sim como um fim, em si mesmo (+1).</li> </ul>	5 Valores
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica que a universalidade do juízo estético se reflete na necessidade do sentimento de prazer estético sentido por mim também se <b>verificar nos restantes sujeitos</b> que contemplam o mesmo objeto estético (+2), dado que a minha <b>contemplanção é desinteressada</b> (+1), eu posso, dado o seu <b>caráter comunicável</b> (+0.5), <b>colocar-me na posição do outro</b> e sentir o mesmo que ele (+0.5), estabelecendo, assim, um <b>padrão de gosto comum</b> a todos os seres humanos (+1).</li> </ul>	5 Valores

### Ficha de Trabalho ② Critérios de Correção

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comenta a frase destacada referindo que a <b>atitude de distanciamento</b> (+1) é o que permite ao sujeito <b>contemplar a beleza</b> dos objetos (+1) e salientando a diferença entre o sentimento de beleza e o <b>desejo de posse</b> (+1), <b>justificando a resposta</b> corretamente a partir da análise do texto (+2). <b>Exemplifica</b> de forma pertinente a resposta dada (+2).</li> </ul>	7 Valores
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica a <b>teoria da arte como imitação</b> como sendo a teoria cuja afirmação de Goodman contraria (+2). <b>Explica</b> a teoria nas suas linhas básicas (+1) e explica que a crítica de Goodman vai no sentido da impossibilidade de o artista realizar uma <b>cópia ingénua</b> da realidade sensível (+1), nunca sendo o seu <b>olhar inocente</b> (+1) pois uma obra de arte é sempre uma <b>interpretação/reinterpretação do artista</b> (+2).</li> </ul>	7 Valores
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica o que é a <b>teoria da arte como forma significativa</b> (+3) e qual a <b>vantagem</b> que acrescenta à teoria da arte (+3) OU explica o que é a <b>teoria da arte como expressão</b> (+3) e qual a sua <b>desvantagem</b> para a teoria da arte (+3).</li> </ul>	6 Valores

### Ficha de Trabalho ③ Critérios de Correção

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica o juízo apresentado como sendo um <b>juízo de gosto</b> ou <b>juízo estético</b> (+1), e que, por isso mesmo, <b>não produz conhecimento</b> (+0.5) pois a <b>beleza</b> enunciada <b>não é uma propriedade do objeto</b>, mas sim <b>atribuída pelo sujeito</b> (+0.5). Refere que a experiência estética aleada ao juízo de gosto é, assim, <b>subjetiva</b> (+1) pois esta define-se pelo sentimento de <b>prazer estético</b> (+0.5) do sujeito que <b>contempla</b> (+0.5) <b>desinteressadamente</b> (+0.5), ou seja, de forma <b>independente dos desejos</b>, apetites e/ou interesses pessoais (+0.5). Explica que a <b>universalidade</b> (+0.5) do juízo de gosto se reflete na necessidade do sentimento de prazer estético sentido por mim também se <b>verificar nos restantes sujeitos</b> (+0.5), existindo assim um <b>padrão de gosto comum</b> (+0.5), dado o <b>caracter comunicável</b> deste juízo (+0.5).</li> </ul>	7 Valores
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde que é a <b>teoria da arte como expressão</b> (+2) porque segundo esta teoria uma obra é arte se <b>expressar intencionalmente sentimentos vividos pelo artista</b> (+2) para que o público partilhe essa mesma <b>emoção estética</b> (+1). Faz a correspondência correta entre a teoria e o quadro (+1). OU responde que é a <b>teoria da arte como forma significativa</b> (+1) pois é através da <b>forma significativa</b> que o público é afetado pela <b>emoção estética</b> (+1). Faz a correspondência correta entre a teoria e o quadro (+1).</li> </ul>	6 Valores
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>A resposta parte da citação proposta, referindo o <b>caráter interpretativo</b> da obra-de-arte (+1) que possibilita ao homem uma <b>nova visão do mundo</b> através da criação artística (+1). Relaciona a citação com o quadro, baseando-se na ideia de <b>transmissibilidade da emoção estética</b> que o autor pretendeu transmitir na sua obra (+1) e exemplifica com a referência à descrição que a acompanha (+1). Relaciona os <b>conceitos aprendidos</b> de forma correta (+1) e é capaz de <b>transmitir a sua posição pessoal</b> face ao tema estudado (+1), <b>fundamentando-a</b> devidamente (+1).</li> </ul>	7 Valores

### Fórmula Geral da Avaliação Formativa da *Dimensão Estética*

3º Período		Avaliação												Turma:		10º H1		
A Dimensão Estética		Ficha de Trabalho ①				25%	Ficha de Trabalho ②				25%	Média das Fichas ① + ② 50%	Ficha de Trabalho ③			50%	Avaliação Final	
Nº	Nome	P1 50 P	P2 50 P	P3 50 P	P4 50 P	Nota	P1 70 P	P2 70 P	P3 60 P	Nota	P1 70 P		P2 60 P	P3 70 P	Nota	Média Final	Classificação Final	



## PLANIFICAÇÃO

UNIDADE:	III – Dimensões da Ação Humana e dos Valores	SUBUNIDADE:	II – A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética	Ano:	10º	
				Duração:	10x45 min.	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (os alunos deverão ser capazes de...)	METODOLOGIA	MATERIAIS	BIBLIOGRAFIA DO PROFESSOR	AVALIAÇÃO	TEMPO LETIVO
A Dimensão Estética: análise e compreensão da experiência estética.						5 Aulas
A Experiência Estética. Prazer e atitude estética. Objetos artísticos e beleza natural. Introdução à teoria estética de Immanuel Kant: o problema da justificação dos juízos estéticos. Juízo de facto e juízo de gosto. Contemplação desinteressada e universalidade do juízo estético.	1. Assimilar a relação entre a experiência estética e a atitude estética como abertura para a sensibilidade. 2. Diferenciar criações artísticas de objetos naturais. 3. Compreender a natureza cognitiva do juízo de facto em oposição à natureza estética do juízo de gosto. 4. Apreender a subjetividade inerente à representação do objeto da pura contemplação estética. 5. Associar a universalidade do juízo estético ao seu carácter de comunicabilidade. 6. Aliar a experiência da contemplação estética ao sentimento de prazer universalmente partilhado.	- Exposição Oral. - Apresentação em Power Point. - Perceção e análise imagética (5) num plano dialógico de discussão de pressupostos estéticos. - Leitura e análise do texto (1) no sentido de distinguir juízo de facto de juízo de gosto e compreender a natureza meramente contemplativa do último. - Leitura e interpretação do texto (2) como auxiliar à compreensão da relação entre comprazimento universal e universalidade do juízo estético.	Tecnológicos: Power Point  Manual Escolar: Alves, F., Arêdes, J. & Carvalho, J. Pensar Azul – Filosofia, 10º ano, Lisboa, Texto Editora, 2007.  Textos: (1) Immanuel Kant, Crítica da Faculdade do Juízo, Lisboa, INCM, 1992, p. 89. (2) Kant, op. cit., pp. 99-100. (3) Fernando Pessoa, Autopsicografia, 1931. (4) Charles Baudelaire, Pequenos poemas em Prosa, 1869.	Adorno, T., Teoria Estética, Lisboa, Edições 70, 2008.  Bell, C., Arte, Lisboa, Texto e Grafia, 2013.  Eco, H., A Definição da Arte, Lisboa, Edições 70, 1981.  Eco, H., A História do Feio, Miraflores, Editora Diesel, 2007.  Graham, G., Filosofia das Artes - Introdução à Estética, Lisboa, Edições 70, 2000.  Kant, I., Crítica da Faculdade do Juízo, Lisboa, INCM, 1992  Perry, L., Homo Aestheticus, Lisboa,	- Assiduidade.  - Pontualidade.  - Participação.  - Oralidade.  - Capacidade do aluno argumentar e expor as suas ideias.  - Capacidade de problematização.  - Participação e interesse demonstrados nas atividades propostas na aula.  - Realização das fichas de trabalho.	2x90 minutos   

<p><b>A Criação Artística e a Obra de Arte.</b> O problema da diferenciação estética. Teorias sobre a natureza da obra de arte: arte como imitação; arte como expressão; e arte como forma significativa.</p>	<p>1. Problematicar a definição de arte através das suas variações estilísticas. 2. Relacionar a teoria da imitação com o contributo do artista para a criação de obras de arte. 3. Compreender a relação entre comunicabilidade de sentimentos e emoção estética no âmbito da teoria da arte como expressão. 4. Entender o carácter formal da teoria da arte como forma significativa. 5. Caracterizar e relacionar as teorias estudadas no âmbito do problema da demarcação estética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição Oral.</li> <li>- Apresentação em <i>Power Point</i>.</li> <li>- Sintetização de conceitos.</li> <li>- Análise de pinturas (5) como fundamento e/ou objeções às teorias apresentadas.</li> <li>- Exercício dialógico de problematização sobre a natureza da obra de arte.</li> </ul>	<p><b>Audiovisuais:</b></p> <p><u>(5) Mostra de Pintura:</u> Bacon, Basquiat, Blake, Boch, Botero, Botticelli, Caravaggio, Dali, Da Vinci, Duchamp, Escher, Friedrich, Hayez, Ingres, Kahlo, Kandinsky, Magritte, Malevich, Miguel Ângelo, Modena, Monet, Munch, Picasso, Pollock, Van Gogh, Velasquez e Warhol.</p> <p>(6) Ludwig van Beethoven. <i>A Nona Sinfonia</i> [exc.], 1824.</p>	<p>Edições 70, 2012.</p> <p>Platão, <i>A República</i>, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.</p> <p>Schopenhauer, A., <i>O Mundo como Vontade e Representação</i>, Lisboa, Rés Editora, 2005.</p> <p>Tólstói, L., <i>What is Art?</i>, New York, Funk &amp; Wagnalls, 1904.</p> <p>Warburton, N., <i>O Que é a Arte?</i>, Lisboa, Editorial Bizâncio, 2007.</p>	<p>- Avaliação sumativa.</p>	<p>1x90 minutos</p>
<p><b>O que é a arte?</b> A arte como reinterpretação da natureza; A tríade artística: artista, momento histórico e público. Hermenêutica da obra aberta: a arte como interpretação do mundo.</p>	<p>1. Compreender o contributo do artista para a reinterpretação da natureza. 2. Analisar a relação entre artista, momento histórico e público para a definição de arte. 3. Entender a arte como uma obra aberta a múltiplas interpretações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição Oral.</li> <li>- Apresentação em <i>Power Point</i>.</li> <li>- Esquematização concetual.</li> </ul>				<p>1x90 minutos</p>
<p><b>OBJETIVOS GERAIS</b></p>	<p>(pretende-se que os alunos, no final desta unidade programática, sejam capazes de...)</p> <p>Compreender a experiência da contemplação estética como abertura a novas formas de pensar e interpretar a relação do homem com a natureza e com a arte.</p>					